

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR
INGRID GAGNON

L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ENFANT, UN INDICATEUR D'EFFICACITÉ
ENVISAGEABLE DANS LE CADRE D'UN PROGRAMME DE MOTRICITÉ ?

DÉCEMBRE 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser mon essai. Tout d'abord un énorme merci à Noémi Cantin, ma directrice de recherche et professeure au département d'ergothérapie qui a su m'offrir un soutien inestimable, enrichir mes connaissances et se montrer disponible. Je désire également remercier Mme Kathleen Durand, professeure clinicienne au département d'ergothérapie ainsi que tout le personnel et élèves de l'école Ste-Thérèse qui ont fait part d'une très grande générosité et qui m'ont permis de réaliser mon étude. Enfin, un énorme merci à mes collègues de séminaires, mon amie Catherine Boivin, ma famille et mon copain pour m'avoir aidé, motivé et encouragé tout au long de la rédaction de mon essai.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	I
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	VI
RÉSUMÉ	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	3
2.1. L'activité physique chez les jeunes.....	3
2.1.1. Les habiletés motrices fondamentales.....	4
2.2. Un programme ciblant les habiletés motrices fondamentales.....	7
2.2.1. Les données probantes	8
2.3 Compétence motrice.....	10
2.4. L'ergothérapeute	12
2.1. Question de recherche	14
2.2. Pertinence de l'étude	15
3. CADRE THÉORIQUE	16
3.1. Modèle du développement occupationnel.....	16
3.1.1. Description du modèle	16
3.1.2. Pourquoi les enfants font les activités qu'ils font	17
3.1.3. Processus présentant comment les occupations deviennent établies	18
3.1.3.1. <i>Le désir inné et l'exposition</i>	18
3.1.3.2. <i>L'initiation</i>	18
3.1.3.3. <i>La cessation</i>	18
3.1.3.4. <i>La continuation et la transformation</i>	19
3.1.3.5. <i>L'atteinte de l'objectif</i>	19
3.2. Concepts.....	20
3.2.1. La motivation à s'engager dans des occupations	20
3.2.2. Modèle de l'estime de soi.....	22
3.2.2.1. <i>Estime de soi versus concept de soi</i>	22
3.2.2.2. <i>Description du modèle</i>	22
3.2.2.3. <i>Justification du modèle d'Harter</i>	24
3.3. Objectif de la recherche	24
4. MÉTHODE	24

4.1. Devis	24
4.2. Participants.....	26
4.2.2. Recrutement	26
4.3. Collecte de données.....	27
4.3.1. Variables	27
4.3.1.1. <i>Pertinence</i>	27
4.3.1.2. <i>Faisabilité</i>	28
4.3.1. Outils de collecte de données	29
4.3.1.1. <i>Questionnaire</i>	29
4.3.1.2. <i>Groupes de discussion</i>	30
4.3.1.3. <i>Entrevues semi-dirigées</i>	30
4.3.2. Procédure.....	31
4.3.2.1. <i>Collecte de données</i>	31
4.3.2.2. <i>Intervention</i>	32
4.4. Analyse des données	32
4.4.1. Condensation des données	32
4.4.1.1. <i>Analyse du questionnaire sur l'estime de soi</i>	32
4.4.1.2. <i>Analyse des verbatim</i>	33
4.4.2. Présentation des données, élaboration et vérification des conclusions	34
4.5. Considérations éthiques	34
5. RÉSULTATS.....	35
5.1. Pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité	35
5.1.1. Résultats en lien avec les concepts favorisant l'estime de soi globale	35
5.1.2. Résultats justifiant la pertinence des concepts sous-jacents de l'estime de soi.....	37
5.1.2.1. <i>Appréciation des élèves du programme de motricité</i>	37
5.1.2.2. <i>Augmentation de l'acquisition des habiletés motrices fondamentales observée</i>	39
5.2. Faisabilité d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité	39
6. DISCUSSION	41
6.1. Principaux résultats et comparaisons avec les résultats probants actuels	41
6.1.1. Analyse de la pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité.....	41
6.1.2. Analyse de la faisabilité d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité.....	46
6.2. Forces et limites de l'étude	47
6.3. Implication des résultats.....	48
7. CONCLUSION.....	49

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Tableau présentant les enseignants associés aux groupes d'élèves participant à l'étude.....	27
------------	---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Processus du développement occupationnel chez l'enfant (Wiseman, Davis, & Polatajko, 2005).....	20
Figure 2.	Schéma présentant les résultats de l'étude.....	44

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

ACE	Association des ergothérapeutes du Canada
EPS	Éducation physique et sportive
HMF	Habiletés motrices fondamentales
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
OEQ	Ordre des ergothérapeutes du Québec
QSPJ	Questionnaire de la perception de soi pour jeunes

RÉSUMÉ

Problématique : Dans le cadre de l'évaluation d'un programme de motricité novateur au sein d'une école primaire à Trois-Rivières, il s'avère intéressant d'explorer si l'estime de soi des enfants ciblés pourrait être un indicateur d'efficacité de ce programme. En effet, plusieurs auteurs ont identifié qu'une hausse de l'estime de soi pourrait être l'un des impacts d'une intervention visant à augmenter la pratique d'activités physiques des enfants. Les résultats de ces études demeurent toutefois controversés. **Objectif :** L'objectif de cette étude était d'explorer si l'estime de soi des enfants ayant participé au programme de motricité de l'école Sainte-Thérèse pourrait être un indicateur d'efficacité dans le cadre de l'évaluation d'efficacité du programme. **Cadre théorique :** Le modèle du développement occupationnel a été choisi pour cette étude (Wiseman, Davis & Polatajko, 2015). La motivation occupationnelle est également définie ainsi que le modèle de l'estime de soi d'Harter. **Méthode :** Cette étude descriptive interprétative avait comme participants les élèves âgés de 8 à 10 ans ayant participé au programme de motricité ainsi que leurs enseignants de la classe et leurs enseignants en éducation physique qui ont été recrutés par convenance. Le questionnaire de Perception de soi pour jeunes (Harter, 1985) et deux groupes de discussion focalisés ont été réalisés avec les élèves, puis des entrevues individuelles ont été effectuées avec les enseignants. Une analyse thématique des données a été faite. **Résultats/Discussion :** La saturation des données a été atteinte après l'analyse de celles-ci avec les dix-sept élèves et les quatre enseignants. Il a été possible d'émettre qu'il était pertinent d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité. Cependant, il n'a pas été démontré qu'il était faisable d'utiliser l'estime de soi comme indicateur, principalement par la difficulté de mesurer cette valeur globale que l'on s'accorde à soi-même. **Conclusion :** Cette étude a permis de déterminer que bien qu'il était pertinent de mesurer l'estime de soi comme indicateur d'efficacité d'un programme de motricité, la faisabilité d'une telle démarche est questionnable. Ainsi, cette étude était le premier pas essentiel vers une évaluation de programme ultérieure qui sera réalisée afin d'ultimement guider la pratique professionnelle des ergothérapeutes.

Mots clés : Activité physiques, habiletés motrices fondamentales, estime de soi, ergothérapie

Background: As a preliminary step to the evaluation of an innovative program aimed at increasing primary-school children's engagement in motor-based activities, it would be interesting to explore if children's self-esteem could be used as a program indicator. Indeed, several authors have suggested that such programs have a positive effect on children's self-esteem. Nevertheless, there is still controversy with regards to those results. **Objectives:** The objective of this study was to explore if children's self-esteem could be an indicator of the program's effectiveness. **Conceptual framework:** The model of Process for Establishing Children's Occupations (PECO) has been chosen for this study (Wiseman, Davis & Polatajko, 2015). The occupational motivation is also

defined as well that the Harter's model of self-esteem. **Methods:** This descriptive interpretative study recruited 17 students aged between 8 and 10 years old who had participated in the motor program, as well as their two classroom and two physical education teachers. The Harter's Self Perception Profile for children questionnaire (Harter, 1985) and two focus groups were conducted with students, and individual semi-structured interviews were conducted with teachers. All data collected was analyzed using a thematic analysis. **Results/Discussion:** While the analysis suggests that self-esteem would be an appropriate indicator of program effectiveness, it also demonstrates that its measurement is difficult and questions how realistic it would be to use it as an indicator in a larger scale study. **Conclusion:** While self-esteem proved to be an interesting indicator of program effectiveness, the complexity of measuring self-esteem brings into question the feasibility of using it within a process of program evaluation. This study was a necessary first step towards a future program evaluation that will eventually guide occupational therapists in their professional practice.

Key Words : physical activity, fundamental movement skills, self esteem, occupational therapy

1. INTRODUCTION

Favoriser la pratique d'activités physiques chez l'enfant ayant des retards de développement moteur est un sujet d'intérêt pour de nombreux intervenants dans le domaine de la santé. Au sein des milieux scolaires, il est possible d'observer plusieurs enfants n'ayant pas acquis les habiletés motrices leur permettant de réaliser toutes les activités physiques qu'ils désirent. Selon plusieurs auteurs, en plus d'influencer le niveau de pratique d'activités physiques, un sentiment d'incompétence sur le plan des habiletés motrices chez l'enfant influencerait également son estime de soi (Ekeland, Heian, Hagen, & Coren, 2005; Harter, 2012). C'est pourquoi une vision holistique s'avère nécessaire pour intervenir auprès des enfants ayant des retards de développement moteur. L'ergothérapeute travaillant en milieu scolaire est un professionnel ayant les compétences pour favoriser le fonctionnement de l'enfant au quotidien en l'aidant à exploiter ses habiletés et à satisfaire aux exigences du milieu scolaire (OEQ, 2010).

À l'école primaire Sainte-Thérèse de Trois-Rivières, un programme de motricité visant la participation à des activités physiques à travers l'acquisition des habiletés motrices fondamentales a été implanté en partenariat avec des ergothérapeutes. Au cours de l'implantation et du déroulement de ce programme, les enfants ont semblé se sentir plus compétents dans leur pratique d'activités physiques. D'ailleurs, plusieurs auteurs mentionnent que la pratique d'activités physiques augmente le sentiment de compétence chez l'enfant (Stodden et coll., 2008). Dans le même ordre d'idée, Harter (1982) mentionne que la perception de la compétence est le principal facteur influençant l'estime de soi de l'enfant. Bien que plusieurs modèles et théories ont été présentés à ce sujet, les résultats probants demeurent controversés quant à l'impact que pourrait avoir un programme d'activités physiques sur l'estime de soi de l'enfant.

Du fait que ce programme de motricité est novateur dans les milieux scolaires, il nécessitera éventuellement une évaluation sur plusieurs plans. Afin d'évaluer les répercussions de cette intervention, il sera tout d'abord nécessaire d'identifier des indicateurs d'efficacité pertinents et faisables. Vu les résultats probants actuels conflictuels, il s'est avéré pertinent de s'intéresser, à l'aide d'une étude qualitative, à la pertinence et la faisabilité d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité du programme de motricité.

Tout d'abord, la problématique exposant la recension des écrits et illustrant la pertinence de cette étude sera présentée. Ensuite, le cadre théorique constitué du modèle du développement occupationnel qui a guidé l'implantation du programme de motricité, le concept de la motivation ainsi que le modèle de l'estime soi d'Harter (1982) seront exposés. La méthode sera, par la suite, détaillée et les résultats obtenus seront présentés à l'aide de verbatim. Enfin, les résultats seront discutés et ils seront mis en perspective avec les études réalisées antérieurement. Le présent document se terminera par une conclusion.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1. L'activité physique chez les jeunes

La participation à des occupations en activités physiques est une composante vitale de l'apprentissage moteur qui permet de bâtir de saines habitudes de vie chez l'enfant (Ferguson, Naidoo, & Smits-Engelsman, 2015). En effet, l'activité physique permet à l'enfant de grandir et se développer de manière optimale, en plus de jouer un rôle dans la prévention des maladies chroniques et de l'obésité (Ferguson et coll., 2015; Dwyer, Baur, Higgs, & Hardy, 2009). Cependant, les résultats probants suggèrent que le niveau d'activités physiques chez ceux-ci est à la baisse depuis les dernières années (Tremblay et coll., 2010). Conséquemment, la prévalence de facteurs de risque reliés aux maladies cardiovasculaires, à l'obésité et aux problèmes de développement moteur sont en hausse.

Sallis, Prochaska et Taylor (2000) se sont intéressés à comprendre les facteurs influençant la fréquence de pratique d'activités physiques chez les jeunes afin d'éventuellement pouvoir concevoir et mettre en place des interventions efficaces pour prévenir les problèmes de santé reliés à l'inactivité physique. Les auteurs ont complété une revue compréhensive des résultats probants visant à identifier les facteurs qui corrélerent avec l'activité physique pour les jeunes de 3 à 18 ans. Au total, 108 études ont été analysées et 60 % des associations médiatrices relevées en lien avec l'activité physique et différents facteurs se sont avérés statistiquement significatifs ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$). Selon l'analyse des chercheurs, les principaux facteurs influençant la condition physique des jeunes sont les préférences quant au type d'activité physique et les occasions de pouvoir en pratiquer. Également, l'appui des parents et de l'entourage, la perception de la compétence motrice, puis la fréquence antérieure de pratique d'activités physiques se sont avérés être des facteurs importants (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000).

La fréquence antérieure de pratique d'activités physiques est un facteur déterminant qui a été identifié par Sallis et collègues (2000). Selon eux, plus l'enfant pratique régulièrement des activités physiques dès son jeune âge, plus il pratiquera de l'activité physique dans le futur. Dans le même ordre d'idée, lorsque les enfants sont exposés dès leur jeune âge à des activités motrices, cela favorise leur développement moteur global. Ainsi, l'activité motrice s'avère alors essentielle pour promouvoir la santé chez les enfants (Colella & Morano, 2011).

Parallèlement, certains auteurs proposent que lorsque les enfants passent trop de temps à faire des activités sédentaires, notamment celles qui se déroulent devant un écran, une diminution de leur condition physique et de leur estime d'eux-mêmes est observée (Tremblay et coll.). Selon Tremblay et collègues (2012), pour favoriser une croissance et un développement sains, les personnes responsables des enfants devraient minimiser le temps qu'ils consacrent à des activités sédentaires pendant les heures d'éveil (Tremblay et coll., 2012).

Dans une optique de prévention et promotion de la santé, il est important de prendre en considération qu'apprendre à bouger est une habileté nécessaire sous-jacente à l'activité physique (Stodden et coll., 2008). Dès le jeune âge, les enfants commencent à apprendre des groupes d'habiletés motrices nommées les habiletés motrices fondamentales (HMF). Selon une approche développementale, il s'avère pertinent de s'intéresser à la nature du développement des habiletés motrices fondamentales, nature qui pourrait avoir un impact sur la pratique d'activités physiques chez les enfants (Stodden et coll., 2008). Ainsi, ceux-ci apprendront à bouger de manière compétente.

2.1.1. Les habiletés motrices fondamentales

Depuis plusieurs années, des auteurs explorent la relation entre les habiletés motrices fondamentales (HMF) et la pratique d'activités physiques (Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2009; Cohen, Morgan, Plotnikoff, Callister, & Lubans, 2014; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, & Okely, 2010; Lubans et coll., 2012; Stodden et coll., 2008). L'Organisme de l'éducation physique et de la Santé du Canada prône la maîtrise de celles-ci. En effet, il les juge essentielles puisqu'elles permettent d'acquérir les bases de la participation à des activités physiques et sportives (EPS, 2011). Les habiletés motrices fondamentales sont divisées en trois types de catégories, soit les habiletés de stabilité et d'équilibre (équilibre sur un pied et roulade latérale), les habiletés locomotrices (course, esquive, saut, saut sur un pied, botter et galoper), puis les habiletés de manipulation d'objets (lancer, attraper, frapper et dribler) (EPS, 2011).

Tout d'abord, Logan, Robinson, Wilson et Lucas (2012) ont effectué une méta-analyse visant à déterminer l'efficacité d'une intervention en habiletés motrices chez les enfants. Après avoir effectué une analyse qualitative, les chercheurs ont retenu onze études. Les résultats de ces

dernières ont démontré une différence positive significative à la suite d'interventions ciblant l'apprentissage d'habiletés motrices chez les enfants ($p < 0.001$). Les habiletés locomotrices, tout comme les habiletés de manipulation, se sont améliorées de manière similaire entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale (Logan, Robinson, Wilson, & Lucas, 2012). Les auteurs ont mentionné qu'une intervention ciblant l'apprentissage d'habiletés motrices a permis d'augmenter l'acquisition de ces habiletés chez les enfants.

Ensuite, d'autres résultats probants ont exploré la relation entre les HMF et la pratique d'activités physiques. Certaines études ont démontré des résultats peu significatifs. En effet, une revue de la littérature comprenant 23 études visant à comprendre cette relation a été effectuée. Les auteurs de cette revue ont conclu qu'un lien de cause à effet entre les habiletés motrices fondamentales et l'activité physique chez les jeunes est suspecté, mais que celui-ci n'est pas démontré (Holfelder & Schott, 2014). Ces résultats s'expliquent par le fait que certaines études indiquent que les HMF influenceraient peu la pratique d'activités physiques.

D'un autre côté, deux autres études, dont une longitudinale, ont démontré que la pratique des HMF, principalement des habiletés de manipulation d'objets, permettrait d'améliorer le niveau d'activités physiques des enfants (Cohen et coll., 2014; Barnett et coll., 2009). Également, Lubans et collègues (2010) ont effectué une revue de la littérature visant à examiner la relation entre la compétence à faire des HMF et les bénéfices potentiels sur la santé des jeunes. À la suite d'une analyse, 21 articles répondaient aux critères d'inclusion. Ceux-ci examinaient la relation entre la compétence à faire des HMF et huit bénéfices potentiels. Parmi ces bénéfices, on compte le concept de soi global, la perception de la compétence physique, la capacité cardiorespiratoire, la force musculaire, le poids, l'activité physique et la réduction des comportements sédentaires. Les résultats ont démontré une forte évidence entre la compétence à effectuer les HMF et l'activité physique chez les enfants et les adolescents.

Ces habiletés s'avèrent être la base du développement moteur chez l'enfant. D'ailleurs, Clark (2005) a présenté les différentes étapes du développement moteur de l'enfant, il propose que la période des habiletés motrices fondamentales se distingue par la coordination locomotrice et de manipulation, et que cette coordination servira de base pour les futures activités. Selon cet

auteur, le développement moteur de l'enfant se déroule dans le temps, il est cumulatif et il suit un processus séquentiel (Clark, 2005). L'enfant développe ses habiletés avant de les mettre en pratique dans des contextes spécifiques. Par exemple, les habiletés telles que courir et lancer un ballon, lorsque combinées ensemble, deviennent, dans un autre contexte, le dribler. Lorsque l'enfant raffine, élabore et combine des mouvements pour effectuer les différentes activités physiques, il commence la période où il pratique les habiletés dans un contexte spécifique. Ensuite, l'enfant devient habile, il est à la fois physiologiquement et physiquement capable d'adapter ses mouvements selon les différentes situations (Clark, 2005).

Il est cependant nécessaire de considérer qu'une différence et qu'une hétérogénéité sur le plan du développement des HMF chez l'enfant peuvent être observées étant donné que le processus cumulatif et séquentiel du développement moteur dans le temps est influencé par l'environnement de ce dernier (Clark, 2005). Plus précisément, il est parfois proposé que les enfants provenant d'un milieu défavorisé ont moins d'opportunité à être exposés à pratiquer des occupations en activités physiques (Gordon-Larsen, Nelson, Page, & Popkin, 2006). En effet, les enfants qui proviennent principalement d'un milieu défavorisé démontreraient davantage de difficulté sur le plan de leurs compétences motrices que les autres enfants (Cleland, Ball, Magnussen, Dwyer, & Venn, 2009; van Beurden, Zask, Barnett, & Dietrich, 2002). En ce sens, certains auteurs proposent que les facteurs influençant la fréquence de pratique d'activités physiques chez les enfants soient davantage reliés à l'école et au quartier d'où provient l'enfant qu'à l'environnement interpersonnel (par exemple, le statut socio-économique, le support des parents) et sociétal (par exemple le climat, la culture et les médias) (De Vet et coll., 2011). Ainsi, le type d'école (public ou privé), les occasions de pratiquer de l'activité physique à l'école et dans le quartier seraient des facteurs influençant positivement la fréquence de pratique de ces occupations chez l'enfant. Cependant, les connaissances actuelles demeurent limitées.

Ainsi, ces données supposent qu'au sein des écoles situées en milieu défavorisé, plusieurs élèves présentent des difficultés au niveau de leur développement moteur. Au Québec, un indice permettant de connaître le niveau de défavorisation est attribué à chaque école (MEESR, 2015). Cet indice, variant sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le plus favorisé et 10 étant le plus défavorisé), est calculé à l'aide de deux variables, soit l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et

l'indice du milieu socio-économique (IMSE). Ainsi, une école présentant un indice de défavorisation de 10 présente une clientèle d'enfants dont la majorité provient d'un milieu dont le revenu des parents est situé près ou sous le seuil de la pauvreté (MEESR, 2015). Également, deux tiers des enfants proviennent d'un milieu où la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et un tiers où les deux parents sont sans emploi.

2.2. Un programme ciblant les habiletés motrices fondamentales

L'école primaire Sainte-Thérèse de Trois-Rivières présente un indice de défavorisation de 10. Suite au constat qu'un taux élevé d'élèves présentait des difficultés motrices globales, la direction de l'école a fait une demande de services d'ergothérapie à la Clinique Multidisciplinaire en santé de l'UQTR. Ainsi, dans le cadre d'une étude d'implantation du programme « L'ergothérapie va à l'école », un projet pilote a été implanté en septembre 2014 dans ce milieu scolaire. Ce projet a été instauré à l'aide d'une collaboration étroite entre le Centre de pédiatrie sociale (CPS) de Trois-Rivières, le directeur de l'école primaire et le département d'ergothérapie de la Clinique Multidisciplinaire en santé de l'UQTR. Les ergothérapeutes-superviseuses de la Clinique, leurs stagiaires ainsi que le directeur de l'école ont créé un projet d'accompagnement et de formation auprès des enseignants des élèves du préscolaire, premier et deuxième cycle. Ce projet avait pour objectif de favoriser la pratique d'activités physiques à l'aide de l'acquisition des habiletés motrices fondamentales chez les élèves. L'accompagnement et la formation auprès des enseignants visaient à dépister des élèves à risque d'accuser des retards dans leur développement global et dans leur fonctionnement à l'école. Également, le projet visait à former et accompagner les enseignants dans l'animation de périodes d'activités motrices de groupe.

Les interventions de groupe ont été réalisées dans un gymnase de l'école Sainte-Thérèse aménagé à cet effet. À raison de 1 à 3 fois par semaine, les élèves ont bénéficié de séances d'activités motrices de 45 minutes. Celles-ci ont été préparées et animées par une stagiaire en ergothérapie ainsi que par la superviseure-ergothérapeute. Également, la participation de l'enseignante de la classe était toujours sollicitée lors des séances. Celle-ci participait à l'animation et aidait les élèves à acquérir les habiletés motrices fondamentales. Le premier bloc d'intervention a eu lieu du 17 septembre 2014 au 7 novembre 2014. Le deuxième bloc a eu lieu

du 15 janvier 2015 au 11 mars 2015 puis le troisième a eu lieu du 19 mars 2015 au 8 mai 2015. Au final, 20 semaines de groupe d'intervention ont été effectuées auprès des élèves accompagnés de leur enseignante. À chaque séance, une HMF était ciblée puis l'enseignement et la mise en pratique de cette dernière étaient alors effectués tout au long de la séance. La complexité des activités physiques à réaliser et le stade de développement des habiletés étaient gradués selon le niveau d'âge de développement des élèves. Les activités variées étaient présentées sous forme de jeux et de thématiques ludiques afin de favoriser la participation des élèves. Ainsi, le plaisir et l'encouragement des élèves étaient privilégiés au cours des séances.

2.2.1. Les données probantes

Un groupe de chercheurs a publié plusieurs articles présentant diverses facettes d'une étude d'envergure au cours de laquelle une intervention ayant certaines similitudes avec celle implantée à l'École Sainte-Thérèse. Lubans et collègues (2012) ont vérifié l'efficacité d'une intervention visant à promouvoir la pratique d'activités physiques et la compétence à exécuter les habiletés motrices fondamentales auprès d'enfants en milieu scolaire provenant d'un milieu défavorisé. Cette intervention nommée *Supporting Children's Outcomes Rewards, Exercices and Skills* (SCORES) travaillait plusieurs composantes de l'activité physique et des HMF. Celle-ci était basée sur un modèle socioécologique qui a permis aux auteurs d'émettre l'hypothèse que trois facteurs influencent la fréquence de pratique d'activités physiques chez les enfants. Entre autres, les enfants qui ont un haut niveau de perception de leur compétence motrice, qui reçoivent de l'appui des personnes significatives et qui se sentent en contrôle dans leurs expériences en lien avec les activités physiques en feront davantage dans le futur. Basés sur ces lignes directrices, 12 mois d'intervention ont été offerts à ces élèves. Une évaluation a eu lieu après 6 mois et une autre a été effectuée après les 12 mois d'intervention. Un groupe randomisé de 460 élèves âgés de 7 à 10 ans et provenant de huit écoles a participé à cette étude. Au final, cette intervention novatrice s'est avérée pertinente pour favoriser la pratique d'activités physiques chez les enfants. Dans les paragraphes ci-dessous les résultats seront présentés dans l'étude de Cohen et collègues (2014) ainsi que Cohen et collègues (2015).

Cohen et collègues (2014) visait à examiner l'association entre la compétence des enfants dans leurs HMF et la fréquence de pratique d'activités physiques, de modérée à élevée, au cours

d'une journée à l'école. La même population que celle de l'étude précédente a été utilisée. Des prises de mesures objectives ont été effectuées afin de mesurer le niveau d'activités physiques des élèves. Une analyse croisée a été effectuée. Selon les résultats, cette intervention a eu des effets significatifs sur la fréquence de pratique d'activités physiques chez les enfants. Elle a également eu un effet significatif sur leur niveau de forme cardiorespiratoire ainsi que sur leur compétence à exécuter les HMF.

Dans l'article de Cohen et collègues (2015), ceux-ci ont exploré si le changement observé au niveau de la compétence à faire les HMF est un médiateur des effets de l'intervention SCORES sur l'activité physique et la forme cardiorespiratoire des enfants. Afin de mesurer la fréquence de pratique d'activités physiques et la forme cardiorespiratoire des élèves, un cardiomètre a été utilisé. À la suite de ces évaluations, une analyse multiniveaux des résultats a été effectuée. L'analyse a démontré que l'amélioration de la compétence à exécuter les HMF a un impact sur la pratique d'activités physiques chez les jeunes et, par le fait même, améliore leur forme cardiorespiratoire. Le deuxième objectif était de déterminer si le changement sur le plan de la perception de la compétence motrice est un médiateur des effets de l'intervention SCORES sur l'activité physique et la forme cardiorespiratoire chez les enfants. Les résultats ont cependant démontré que la perception de la compétence motrice n'est pas un facteur qui influence la fréquence de pratique d'activités physiques et la forme cardiorespiratoire (Cohen, Morgan, Plotnikoff, Barnett, & Lubans, 2015).

D'un autre côté, Stodden et collègues (2008) se sont intéressés aux facteurs causant l'obésité et l'inactivité physique à travers l'élaboration d'un modèle théorique. Selon ces auteurs, l'avancement de ce problème complexe est limité étant donné l'absence d'une approche interdisciplinaire et développementale pour examiner les comportements reliés à la pratique d'activités physiques (Stodden et coll., 2008). Les auteurs proposent que la compétence motrice de l'enfant, autrement dit, le niveau d'habiletés motrices fondamentales, se doive d'être considérée puisqu'elle semble influencer ses comportements envers la pratique d'activités physiques. De plus, ils stipulent qu'il s'avère nécessaire de comprendre les associations médiatrices favorisant la pratique d'activités physiques à travers le développement de l'enfant (Stodden et coll., 2008). Ainsi, leur modèle présente les associations entre les HMF, la

perception de la compétence motrice, la pratique d'activités physiques et les risques reliés à la santé. Selon ces auteurs, si un enfant n'acquiert pas les HMF au cours de son développement, sa perception de sa compétence motrice va diminuer lorsqu'il sera en âge d'évaluer son niveau de compétence. Cela influencera alors son désir de s'engager dans des activités physiques. Ainsi, il s'avère important d'améliorer la perception de la compétence motrice des enfants à travers la pratique des HMF dès leur jeune âge afin que ces derniers pratiquent de l'activité physique dans le futur.

2.3. Compétence motrice

Lorsque les auteurs abordent la compétence motrice, ils réfèrent à la capacité d'une personne à exécuter différents mouvements, incluant la coordination des habiletés de motricité fine (dextérité manuelle) et grossière (équilibre statique et dynamique), qui sont nécessaires pour effectuer les tâches de la vie quotidienne (Henderson & Sugden, 1992). Burton et Rodgeron (2001) ont constaté que les habiletés motrices générales se manifestent dans presque toutes les situations où l'on est en mouvement. Elles permettent d'optimiser notre énergie pour la réalisation de l'objectif d'une tâche. Selon ces auteurs, plus la demande de la tâche est complexe, plus l'acquisition des habiletés motrices générales est importante (Burton & Rodgeron, 2001).

La perception de la compétence motrice a été abordée par Sallis et coll. (2000) comme étant un facteur influençant la fréquence de pratique d'activités physiques chez l'enfant. Cette perception se définit par l'évaluation de soi concernant ses propres habiletés physiques (Sonstroem & Morgan, 1989). Selon Harter (1978), un enfant qui se perçoit très compétent dans une activité ou une habileté va persister et poursuivre la pratique de celle-ci. D'un autre côté, un enfant qui ne se perçoit pas compétent dans une activité, ne la pratiquera plus et se désintéressera face à cette dernière (Harter, 1978). Selon le modèle de la motivation d'Harter, il existe quatre construits psychologiques qui contribuent au développement de la perception de la compétence de l'enfant. On note ici que les expériences antérieures, les difficultés rencontrées lors de la réalisation d'un objectif, le renforcement et les interactions personnelles avec les personnes significatives, ainsi que la motivation intrinsèque constituent ces quatre construits (Harter, 1978).

Harter (1978) a élaboré une théorie de la motivation qui suggère que les individus sont motivés dans les domaines où leur compétence peut être démontrée. Cette théorie appuie le fait que l'enfant qui a une perception élevée de sa compétence motrice sera davantage motivé à pratiquer des activités physiques. Ceci étant dit, la motivation est considérée comme étant un médiateur entre la perception de la compétence motrice et la pratique d'activités physiques (Roberts et coll., 1981).

À la suite de l'élaboration de cette théorie, Harter s'est particulièrement intéressée au fait que les enfants ne se sentent pas compétents de manière égale dans tous les domaines de leur vie. Selon cette auteure, le sentiment de compétence est la composante principale qui influence l'estime de soi de l'enfant. En effet, cette valeur globale que l'on accorde à nous-mêmes en tant que personne est un concept qui s'avère important à considérer (Cast & Burke, 2002). Ce dernier permet à l'individu d'avoir un fonctionnement efficace et signifiant au quotidien au sein de ses rôles et de la structure sociale. D'ailleurs, des auteurs se sont intéressés à l'impact que pourrait avoir une intervention en activités physiques sur l'estime de soi des enfants (Ekeland et coll., 2005; Harter, 1982; Ignico, Richhart, & Wayda, 1999; Neale, Sonstroem, & Metz, 1969; Sonstroem & Morgan, 1989; Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter, & Haga, 2012; Whitehead & Corbin, 1997). C'est à travers des études, la construction et la vérification de modèles théoriques et de questionnaires que ces auteurs mentionnent que l'activité physique pourrait avoir un impact sur l'estime que les enfants ont d'eux-mêmes, et ce, principalement par l'intermédiaire de la perception de la compétence motrice (Ekeland et coll., 2005; Harter, 1982; Sonstroem & Morgan, 1989; Whitehead & Corbin, 1997).

En lien avec ces études, en 1985, Gruber a réalisé une méta-analyse et les résultats ont démontré que l'engagement en activités physiques contribue au développement de l'estime de soi chez les enfants d'âge scolaire (Gruber, 1985). Pour faire suite à cette étude, Ignico, Richhart et Wayda (1999) ont examiné les effets d'un programme en activités physiques sur le niveau de forme physique et l'estime de soi des enfants. Au total, 21 enfants âgés de 8 à 11 ans ont participé à leur étude. Ceux-ci provenaient de sept écoles primaires différentes. Le programme d'intervention était d'une durée d'une heure et il avait lieu après l'école. La fréquence de ce

programme avait été fixée à trois fois par semaine, et ce, pendant 10 semaines. Une collecte de données a été effectuée avant de commencer les interventions, puis une deuxième a été effectuée à la fin. Les résultats ont démontré une différence significative au niveau de la performance à la course, des redressements assis et de la flexibilité entre la 1^{re} et la 2^e évaluation (Ignico et coll., 1999). Cependant, les résultats ne se sont pas montrés significatifs en ce qui a trait à l'augmentation de l'estime de soi. Il demeure que l'estime de soi a tout de même légèrement augmenté à la suite des 10 semaines d'intervention. Ainsi, les auteurs stipulent qu'une durée plus longue d'intervention aurait possiblement eu un plus grand impact sur l'estime des élèves (Ignico et coll., 1999).

D'un autre côté, Ekeland, Heian et Hagen (2005) ont effectué une revue des résultats probants afin de déterminer si les interventions en activités physiques pouvaient augmenter l'estime de soi chez les jeunes. Au total, 23 études quantitatives randomisées, dont le nombre de participants variait entre 24 à 288, ont été incluses. Les jeunes étaient âgés de 3 à 19,8 ans. Seulement une étude a été catégorisée comme ayant un faible risque de biais, huit études ont été catégorisées comme ayant un risque modéré de biais et les quatorze autres comme ayant un haut risque (Ekeland et coll., 2005). Étant donné le faible échantillon de chacune des études ainsi que le peu d'études avec un faible risque de biais, les résultats de cette revue demeurent limités. Cependant, les auteurs constatent que le fait de participer à des occupations en activités physiques pourrait augmenter l'estime de soi chez les jeunes à court terme. Cet effet positif semble être plus clairement démontré chez les jeunes présentant des difficultés d'apprentissages ou émotionnelles, une faible image de soi, des difficultés de motricité globale ou chez des jeunes délinquants.

2.4. L'ergothérapeute

Au sein de sa pratique, l'ergothérapeute travaillant avec les enfants a un rôle en ce qui a trait à leur estime de soi (Willoughby, King, & Polatajko, 1996). Plusieurs croient que ces professionnels de la santé ont, implicitement ou explicitement, un objectif d'augmenter l'estime de soi de l'enfant à travers leurs interventions. En effet, l'ergothérapeute doit déterminer quelles sont les occupations significatives pour les enfants et comment ils les réalisent (Mayberry, 1990). Si un enfant ne veut pas réaliser une occupation importante, le thérapeute doit explorer la cause

de ce refus à participer à cette occupation. Dans le cas où l'estime de soi de l'enfant est faible quant à la réalisation de cette occupation, l'ergothérapeute doit faire vivre des expériences positives à l'enfant afin de favoriser sa participation (Mayberry, 1990). Ainsi, l'ergothérapeute doit continuellement considérer le niveau d'estime de soi de l'enfant lors de ses interventions afin de favoriser sa participation au sein des occupations et son bien-être.

2.4.1. L'ergothérapie en milieu scolaire

D'ailleurs, plusieurs études supportent l'efficacité de l'ergothérapie en milieu scolaire en lien avec l'atteinte des objectifs dans les domaines qui sous-tendent et appuient le rendement scolaire (ACE, 2002). En effet, l'ergothérapeute, en raison de ses connaissances sur le développement global de l'enfant, décèle les difficultés particulières de l'enfant qui affectent son fonctionnement au quotidien et en analyse les causes (OEQ, 2010). L'ergothérapeute intervient alors auprès de l'enfant pour l'aider à exploiter ses habiletés et ainsi l'amener à satisfaire aux exigences du quotidien dans le milieu scolaire. Afin de faciliter le rendement de l'ergothérapeute au sein du milieu, une approche d'accompagnement est privilégiée entre l'ergothérapeute et l'enseignant. Cette approche se définit par un processus interactif de résolution de problème permettant aux personnes ayant un champ d'expertise différent de générer de nouvelles solutions à des problématiques communes (Villeneuve, 2009). Lorsque l'accompagnement est mis en place selon certaines conditions favorables à la collaboration, elle favorise l'atteinte de résultats pertinents sur le plan éducatif auprès des enfants (Villeneuve, 2009).

Ainsi, dans le cadre du projet d'implantation faisant l'objet de cet essai, les ergothérapeutes travaillaient en collaboration avec le milieu scolaire sous la forme d'une approche de formation-accompagnement auprès des enseignants. En effet, celles-ci outillaient les enseignants en matière de dépistage de difficultés motrices globales chez l'enfant. De plus, les ergothérapeutes faisaient la promotion de saines habitudes de vie en donnant des stratégies aux enseignants afin que ceux-ci offrent des opportunités de participation à des occupations en activités physiques à leurs élèves. Il est possible de dire que ce travail conjoint avec un ergothérapeute relève du domaine populationnel, car il permet à l'enseignant de réinvestir les outils et les connaissances qu'il a acquis en matière de développement moteur lors de ses interventions pédagogiques ultérieures. Ainsi, il pourra prévenir d'autres problèmes de santé en

promouvant la pratique d'activités physiques auprès de ses élèves, comme lui a permis ses interventions avec l'ergothérapeute dans le cadre du programme mis en place dans son école.

Cependant, il s'avère important de souligner que plusieurs professionnels autres que l'ergothérapeute ont les compétences requises pour intervenir afin de favoriser l'acquisition d'habiletés motrices chez l'enfant. En effet, le kinésiologue, l'enseignant en éducation physique, le technicien en loisirs, et d'autres professionnels pourraient organiser des séances de motricité visant à favoriser la participation en activités physiques chez les enfants. Par contre, le champ de compétence de l'ergothérapeute permet à ce professionnel d'offrir aux élèves des activités graduées dans le temps qui sont adaptées au niveau d'acquisition des HMF. Comme mentionné, l'ergothérapeute possède plusieurs connaissances sur le développement global de l'enfant. Ces connaissances lui permettent de promouvoir, à travers l'occupation, l'acquisition des habiletés motrices fondamentales selon l'âge développemental de l'enfant. Également, ce professionnel ne considère pas seulement les habiletés de l'enfant, mais bien les facteurs affectifs, cognitifs, sociaux et environnementaux qui influencent sa participation en activités physiques. Enfin, l'approche centrée sur l'occupation utilisée par l'ergothérapeute donne l'occasion à cette dernière d'offrir aux enfants des activités ludiques qui permettront d'atteindre les objectifs thérapeutiques sous-jacents.

2.1. Question de recherche

Dans le cadre d'une évaluation de programme, une analyse des effets de l'intervention doit être effectuée afin de déterminer quels sont les effets désirés ou non désirés sur les résultats. Pour ce faire, des indicateurs d'efficacité doivent être déterminés afin de vérifier l'efficacité du programme auprès des participants. Étant donné les contradictions existantes dans les résultats probants actuels, la présente étude vise à explorer la pertinence et la faisabilité d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité d'un programme de motricité offert dans une école primaire défavorisée. Ainsi, la question de recherche est formulée comme suit : Est-ce que l'estime de soi des enfants ayant participé au programme de motricité pourrait être un indicateur d'efficacité de ce programme?

2.2. Pertinence de l'étude

Déterminer si l'estime de soi peut être un indicateur d'efficacité du programme de motricité permettra d'avoir la préparation nécessaire pour l'éventuelle étude d'efficacité de ce programme. Ultimement, si l'efficacité du programme est démontrée, cette étude aura un impact sur les connaissances en ergothérapie. Considérant la pratique émergente des ergothérapeutes au sein des milieux scolaires au Québec, les résultats de cette évaluation de programme permettront de guider leur pratique basée sur les résultats probants.

3. CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, le modèle théorique du développement occupationnel (Wiseman, Davis et Polatajko, 2005) sera présenté. Celui-ci a été choisi étant donné ses concordances théoriques avec l'objectif ultime du programme de motricité faisant objet de cette étude. Ce programme visait ultimement à favoriser la participation à des occupations en activités physiques chez les enfants. Du fait que ce modèle offre une perspective développementale de la participation à des occupations, il permet d'illustrer la pratique d'activités physiques à travers le programme de motricité comme étant un processus développemental dans le temps. Ce programme de motricité exposait l'enfant à des occupations en activités physiques et lui offrait ainsi l'opportunité d'initier et de poursuivre ces occupations. Justifiant également l'utilisation de ce modèle, il considère un des concepts clés importants de cette étude, soit la motivation. Cette dernière est considérée comme un des quatre facteurs influençant continuellement le développement occupationnel. Ainsi, à la suite de la présentation du modèle, le concept de la motivation sera mis en lumière et il sera finalement exploré à travers le modèle de l'estime de soi d'Harter (Harter, 1985), modèle qui constitue le second concept ayant été utilisé pour guider l'élaboration de cette étude.

3.1. Modèle du développement occupationnel

3.1.1. Description du modèle

Après avoir constaté un manque significatif de données dans les résultats probants, une étude exploratoire qualitative a été réalisée par Wiseman et collègues (2005) afin d'explorer le développement occupationnel de l'enfant dans le temps. Selon ces auteures, peu de données abordant la manière dont les enfants développent leurs occupations à travers le temps existent, justifiant ainsi la pertinence d'explorer ce concept.

Dans le cadre de ce modèle, le concept du développement occupationnel est défini comme « un changement graduel dans les comportements occupationnels » à travers la vie d'un individu « résultant du vieillissement et de la maturation d'un individu en interaction avec l'environnement » (Canadian Association of Occupational Therapist, 1997).

Afin d'explorer comment et pourquoi les occupations sont initiées, deviennent établies et changent à travers le temps, les auteures ont procédé à douze entrevues semi-structurées qu'elles ont fait passer aux membres de six familles différentes (Wiseman et coll., 2005). À la suite des entrevues réalisées, des thèmes majeurs ont émergé afin d'expliquer : 1) pourquoi les enfants font les activités qu'ils font; et 2) le processus par lequel les occupations deviennent établies. Ces deux thèmes seront ici explorés afin de comprendre le modèle ainsi que dans le but de justifier sa pertinence dans le cadre de cette étude.

3.1.2. Pourquoi les enfants font les activités qu'ils font

À la suite des entrevues réalisées, quatre catégories ont été définies par ces auteurs afin d'expliquer pourquoi les enfants font les activités qu'ils font, soit (1) les opportunités (2) les ressources (3) la vision et les valeurs des parents, puis (4) la motivation. Il a d'abord été démontré que (1) l'enfant peut commencer une occupation lorsque son environnement lui offre l'opportunité de la faire (Wiseman et coll., 2005). Par exemple, un programme de motricité en groupe implanté dans une école primaire offre l'opportunité aux élèves de participer à des activités sportives. Ensuite (2) plusieurs ressources doivent être à la disposition de l'enfant pour qu'ils puissent réaliser l'occupation. Le temps, l'argent et les déplacements sont des exemples (Wiseman et coll., 2005). Également (3) la vision et les valeurs des parents concernant les occupations dans lesquelles leurs enfants s'engagent influencent le développement occupationnel de ces derniers. En effet, l'évaluation des parents en ce qui a trait aux intérêts de leurs enfants ainsi qu'à leurs capacités semble influencer ce qu'ils font au quotidien (Wiseman et coll., 2005). Par exemple, les parents créent souvent des règlements que leurs enfants doivent suivre s'ils veulent participer à une activité quelconque. Ces règlements peuvent ressembler à ; "Si tu veux faire du ski, tu vas devoir être une bonne nageuse". Enfin (4) la motivation est également considérée comme étant un facteur clé du développement occupationnel. Lorsque l'activité procure un sentiment de bien-être chez l'enfant, celui-ci sera davantage motivé à la pratiquer (Wiseman et coll., 2005). La motivation étant un élément important à explorer dans le cadre de cette étude, elle sera présentée plus en détail à la section 3.2.1.

3.1.3. Processus présentant comment les occupations deviennent établies

Selon Wiseman et coll. (2005), il existe un processus logique illustrant le développement de la participation de l'enfant à une occupation à travers le temps (voir Figure 1). Sept aspects de ce processus ont été définis à la suite de l'analyse des résultats de l'étude, soit le désir inné¹, l'exposition, l'initiation, la continuation, la cessation, la transformation et l'atteinte de l'objectif. Ces aspects du processus seront présentés dans les paragraphes qui suivent.

3.1.3.1. *Le désir inné et l'exposition*

Un enfant peut décider de pratiquer une occupation sans même avoir été exposé à celle-ci. Les auteurs mentionnent que certains enfants ont un désir inné de pratiquer une occupation sans avoir observé quelqu'un de leur entourage la pratiquer (Wiseman et coll., 2005). D'un autre côté, lorsqu'un enfant commence à pratiquer une occupation, il est possible qu'il ait fait connaissance avec cette dernière avant de la pratiquer lui-même. En effet, l'enfant a pu observer son père, sa mère ou un ami faire cette occupation et celle-ci peut lui procurer un plaisir ou une reconnaissance qui le motive à la pratiquer également. En ce même sens, l'enfant peut avoir reçu en cadeau un accessoire lié à une nouvelle occupation, par exemple un violon, ce qui lui offre l'opportunité de commencer cette occupation.

3.1.3.2. *L'initiation*

Lorsqu'il y a initiation de l'occupation, c'est-à-dire lorsque les influences appropriées sont mises en place, l'enfant est capable d'entreprendre l'activité. Cela lui permettra ensuite d'être engagé dans celle-ci. Lorsque l'enfant est plus âgé, il a tendance à entreprendre les activités par lui-même (Wiseman et coll., 2005). Cependant, lorsqu'il est plus jeune, l'occupation est souvent initiée par le parent.

3.1.3.3. *La cessation*

Cette occupation peut ne pas être poursuivie par l'enfant pour plusieurs raisons. La cessation peut être causée par un manque d'intérêt envers l'activité ou par des ressources insuffisantes des parents pour la poursuite de l'activité (Wiseman et coll., 2005). Il est également

¹ Désir inné est une traduction libre de l'expression anglophone *innate drive*.

possible que l'enfant cesse de vouloir pratiquer une activité, car cette dernière devient trop compétitive. Il n'est cependant pas impossible qu'après un certain temps d'arrêt, l'enfant décide de recommencer à pratiquer cette occupation.

3.1.3.4. La continuation et la transformation

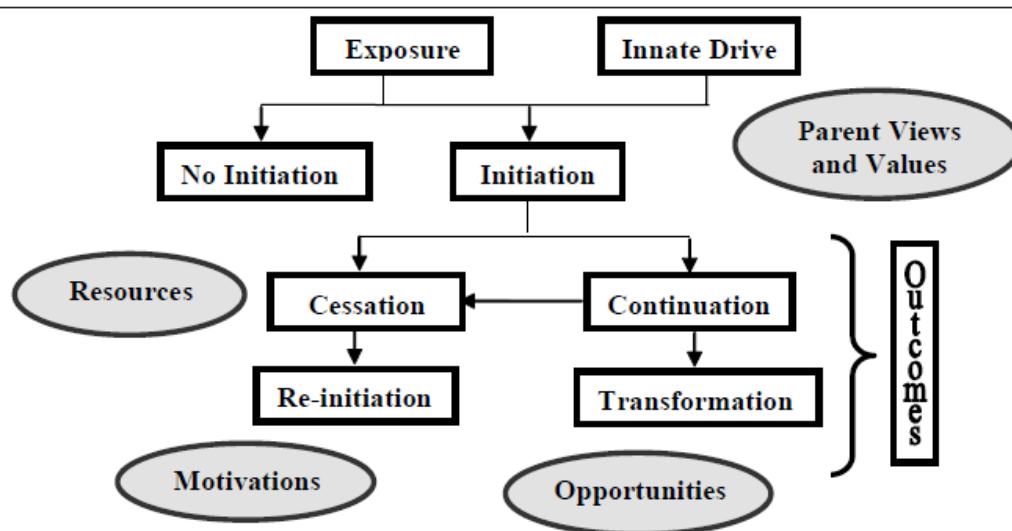
Lorsque l'enfant poursuit l'occupation initiée, il la pratique alors pour un certain temps (Wiseman et coll., 2005). Il est possible qu'il décide de transformer cette occupation en une toute nouvelle activité requérant des habiletés et des intérêts similaires à la première. Par exemple, un enfant qui a commencé à jouer au badminton pourrait décider de commencer à pratiquer le tennis pour relever de nouveaux défis. Dans cette situation, il est possible que l'occupation initiale soit poursuivie en parallèle ou arrêtée (Wiseman et coll., 2005).

3.1.3.5. L'atteinte de l'objectif

L'enfant peut poursuivre cette occupation ou la transformer en une autre occupation étant donné les bénéfices et les privilèges que celle-ci lui procure. Il peut voir la perception de sa compétence augmenter et être plus confiant. Cette occupation peut aussi lui faire remporter des prix, ce qui peut le motiver davantage à la poursuivre (Wiseman et coll., 2005).

Ainsi, c'est à travers ce processus dans le temps que l'enfant se développe dans ses occupations selon Wiseman et collègues (2005). La Figure 1 illustre ce processus tout en présentant les quatre facteurs qui l'influencent continuellement et qui justifient les raisons pour lesquelles les enfants pratiquent une ou des activités données.

Figure 1: A Process for Establishing Children's Occupations (PECO)



* The rectangles are the process stages which children appear to go through as they initiate new occupations, and continue, cease or transform current ones; the arrows indicate the direction of the process that emerged from the interviews. The shaded ovals represent the four categories of reasons that influence the process of establishing children's occupations at any stage. It is suggested that across the lifespan, an individual will go through this process hundreds of times, both simultaneously and consecutively, while being influenced by many different reasons; i.e., occupational development.

Figure 1. Processus du développement occupationnel chez l'enfant (Wiseman et coll., 2005),

3.2. Concepts

3.2.1. La motivation à s'engager dans des occupations

La motivation est un élément important à considérer dans le cadre de cet essai du fait qu'elle influence continuellement le développement occupationnel de l'enfant. Elle accompagne également ce dernier à travers le développement de sa perception de sa compétence motrice. Afin de mieux définir son influence sur l'interaction de la personne et l'environnement, elle sera brièvement exposée à l'aide des théories de deux auteurs l'ayant abordée (Harter, 1978; White, 1959).

D'abord, White (1959) a considéré la motivation en lien avec le concept de la compétence. Ce dernier a mentionné que la compétence se définit par le fait d'apprendre à interagir correctement avec son environnement. Il stipule que cette recherche d'une interaction efficace avec l'environnement est permanente chez l'être humain. Cette recherche, qui ne semble jamais être épuisée, est appelée la « motivation d'effectance » (White, 1959). Selon ce dernier,

l'être humain s'engage dans des activités dont il a la certitude d'avoir les capacités pour les réaliser. Il mentionne également que la perception de la compétence lors de la pratique d'activités physiques influence grandement la motivation (White, 1959).

Par la suite, Harter s'est basée sur la théorie de White (1959) pour proposer une théorie plus mesurable. Selon Harter (1978), la motivation se développe à différents niveaux du développement de l'enfant et elle est influencée par les échecs et les succès. Également, elle est influencée par la demande de la tâche, par les expériences agréables, par la société et par le renforcement de l'environnement. En effet, Wiseman et collègues (2005) mentionnent que lorsqu'il y a congruence entre les habiletés de l'enfant et la demande de l'activité, l'enfant sera davantage motivé à participer à l'activité. Cet énoncé laisse croire que lorsque l'enfant n'a pas les compétences motrices actuelles, mais également lorsqu'il ne perçoit pas avoir les compétences motrices pour répondre à la demande de l'activité, il ne sera pas motivé à la faire. Ces auteurs mentionnent également que le plaisir est une des principales motivations d'un enfant à participer à une occupation (Wiseman et coll., 2005).

Ainsi, la motivation et la compétence s'avèrent des éléments clés de la participation à des occupations. Selon les résultats de l'étude de Wiseman et collègues (2005), les enfants participent à des occupations principalement pour développer leurs compétences motrices et cognitives sous-jacentes. Parallèlement, Harter mentionne qu'un des facteurs contribuant au développement de la perception de la compétence est la motivation intrinsèque. C'est ainsi qu'il a été suggéré que la motivation est une médiatrice entre la perception de la compétence motrice et la pratique d'activités physiques (Roberts et coll., 1981).

Pour faire suite à la construction de cette théorie de la motivation, Harter a proposé un modèle de l'estime de soi en lien avec la compétence et la motivation intrinsèque. Celui-ci sera présenté comme un modèle conceptuel de la présente étude.

3.2.2. Modèle de l'estime de soi

3.2.2.1. Estime de soi versus concept de soi

Tout d'abord, il s'avère important de différencier l'estime de soi et le concept de soi. Plusieurs auteurs confondent ces termes, cependant chacun se réfère à un construit unique (Mayberry, 1990). Willoughby et ses collaborateurs (1996) ont proposé des définitions propres à l'ergothérapie afin de mieux définir les objectifs, de mieux sélectionner les outils d'évaluations et de faciliter la communication entre les professionnels. L'estime de soi ou l'estime de soi globale se définit par la valeur globale que l'on accorde à nous-mêmes en tant que personne et par le sentiment de valorisation généralisé ressenti. De son côté, le concept de soi se définit par la description reliée à soi-même. Il représente les croyances, les idées et les attitudes par rapport à soi et il est basé sur les rôles que l'on exerce et les attributs que l'on possède. Ainsi, le concept de soi fait davantage référence à une description de soi tandis que l'estime de soi réfère à une évaluation de soi (Willoughby et coll., 1996). Ces descriptions sont congruentes avec le modèle de l'estime de soi proposé par Harter (1982).

3.2.2.2. Description du modèle

Afin de comprendre comment l'indicateur d'efficacité de l'estime de soi a été évalué et analysé, le modèle théorique sous-jacent sera exploré. Harter a proposé un modèle sur l'estime de soi qui s'avère utile en ergothérapie, car il permet de distinguer l'évaluation de plusieurs domaines du concept de soi relatif à l'importance accordée à ceux-ci (Mayberry, 1990). De plus, il offre une perspective développementale permettant d'évaluer les enfants selon leur âge, ce qui justifie d'autant plus son utilisation dans le cadre de cette étude. En premier lieu, les théories ayant permis de construire ce modèle seront présentées. En deuxième lieu, la perspective développementale du modèle sera exposée. Enfin, une brève description du format du questionnaire sur l'estime de soi élaboré par cette auteure sera présentée.

D'abord, cette auteure a défini deux composantes qui influencent l'estime de soi. Celles-ci sont les compétences que l'on reconnaît chez soi et l'acceptation sociale perçue par les personnes considérées comme étant importantes pour soi (Harter, 2012). Afin de justifier ces deux composantes, Harter s'est basée sur deux théories pour élaborer son modèle. On y compte, entre autres, celle de James en 1980 qui voit l'estime de soi de prime abord basée sur la

perception de sa propre compétence. Dans l'article de James il est mentionné que si le succès perçu est congruent avec ses propres désirs, la personne aura une estime de soi élevée (tel que cité dans Mayberry, 1990). La théorie de Cooley élaborée en 1902, pour sa part, mentionne que l'estime de soi est vue principalement comme un construit sociale. Cet auteur détermine qu'à travers un processus d'internalisation, la perception qu'une personne se fait d'elle-même est grandement déterminée par ce que les autres perçoivent d'elle. Dans l'article de Cooley il est mentionné que le fait de se regarder dans un miroir représente la perception sociale qui dicte notre niveau d'estime de soi (tel que cité dans Harter, 2012).

Selon Harter, ce processus survient seulement au milieu de l'enfance. En effet, l'habileté à verbaliser un sentiment envers ses valeurs en tant qu'individu ne fait pas émergence, normalement, avant l'âge de 8 ans (Harter, 2012). Ce phénomène s'explique par une inhabileté d'ordre cognitif chez l'enfant âgé de 4 à 7 ans à verbaliser son estime de soi. Par contre, cette auteure mentionne qu'au début de l'enfance, des manifestations de l'estime de soi au niveau des comportements révèlent des différences entre les individus (Harter, 2012). Il est alors possible d'évaluer leur perception de leurs compétences et leur estime de soi à travers des observations effectuées par des personnes faisant partie du quotidien de ces enfants.

Conséquemment, cette auteure a élaboré un instrument de mesure, le *Self-perception profile for children (SPPC)*. Cet instrument évalue à la fois l'estime de soi globale chez l'enfant et la perception de soi à travers différents domaines (Harter, 1982). Le modèle sur lequel est basé le SPPC suppose que les enfants ne se sentent pas compétents dans tous les domaines de leur vie ce qui justifie le choix des cinq domaines de compétence qui sont évalués par le questionnaire. Les domaines identifiés sont (a) les aptitudes scolaires (b) l'acceptation sociale (c) les aptitudes sportives (d) l'apparence physique et (e) les comportements. Le questionnaire est constitué de six échelles, une échelle individuelle permet d'évaluer l'estime de soi globale spécifiquement. En effet, l'indice du niveau d'estime de soi globale n'est pas obtenu par la somme des mesures de chacun des domaines spécifiques, mais bien par des énoncés qui permettent de mesurer spécifiquement la perception de la compétence de l'enfant de manière individuelle. En fait, ce modèle permet d'être sensible à chacun de ces domaines en les évaluant séparément étant donné

que chaque domaine ne contribue pas de manière égalitaire à l'estime de soi (Harter, 2012). De plus, il permet de relativiser l'importance accordée à chacun d'eux (Mayberry, 1990).

3.2.2.3. *Justification du modèle d'Harter*

Le modèle de l'estime de soi d'Harter a été ciblé dans le cadre de cet essai du fait qu'il offre une perspective développementale, en plus de permettre d'évaluer la perception des enfants de leurs aptitudes sportives (compétence motrice) de manière individuelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que ce questionnaire, *Self-perception profile for children* est recommandé spécifiquement en contexte scolaire, contexte où des profils plus complexes des enfants sont recherchés (Sonstroem, 1997). Il offre ainsi la possibilité d'être analysé qualitativement en comparant et en observant les relations existantes entre les différents domaines. Enfin, cet outil de mesure présente des propriétés métrologiques satisfaisantes qui ont été validées à plusieurs reprises, ce qui justifie davantage son utilisation.

3.3. Objectif de la recherche

L'objectif de cette étude est de déterminer si l'estime de soi des enfants ayant participé au programme de motricité de l'école Sainte-Thérèse pouvait être un indicateur d'efficacité dans le cadre de l'évaluation d'efficacité du programme. Du fait que ce programme est novateur au sein d'une école primaire, il s'avère nécessaire d'identifier des indicateurs afin de procéder à une évaluation d'efficacité ultérieurement. Le premier sous-objectif est de déterminer s'il est pertinent que l'estime de soi de l'enfant soit considérée comme un indicateur d'efficacité du programme de motricité. Le deuxième sous-objectif consiste, pour sa part, à déterminer s'il est faisable que l'estime de soi de l'enfant soit un indicateur d'efficacité de ce programme.

4. MÉTHODE

4.1. Devis

4.1.1. Indicateur d'efficacité

En recherche évaluative, l'une des étapes consiste à analyser les effets de l'intervention. Ce type d'étude observe les relations causales entre une intervention et ses effets, effets autant positifs que négatifs (Champagne, Brousselle, Contandopoulos, & Hartz, 2011). Pour ce faire, il

s'avère nécessaire d'identifier des indicateurs qui permettront de déterminer quels sont les différents impacts de l'intervention évaluée. Un indicateur est l'ensemble des opérations empiriques permettant de quantifier l'objet de l'évaluation à l'aide d'un instrument de mesure (Saucier & Brunelle, 1995). Il donne une indication, une information incomplète, mais utile sur le phénomène étudié. Il existe plusieurs types d'indicateurs selon la cible que nous désirons mesurer. Dans le cadre de cette étude, nous allons aborder les indicateurs de résultats.

Un indicateur de résultats doit (1) mesurer une activité (2) apprécier ce qui a été réalisé (3) déceler les problèmes et agir pour y remédier, et (4) soutenir la prise de décision (CRDITED MCQ-IU, 2012). Dans le cadre de cette étude, deux critères de qualités ont été sélectionnés afin de déterminer si l'estime de soi pourrait être un indicateur d'efficacité de cette étude, soit la pertinence et la faisabilité.

4.1.2. Recherche descriptive interprétative

Afin d'explorer la pertinence et la faisabilité de mesurer l'estime de soi comme indicateur d'efficacité d'un programme de motricité, une recherche descriptive interprétative a été sélectionnée. Ce type de recherche offre la possibilité d'analyser, d'expliquer et de justifier la signification d'un phénomène (Gallagher, 2014). Ce devis répond à des préoccupations de nature clinique et disciplinaire qui nécessitent une description émergeant d'un processus inductif (Gallagher, 2014). En raison de son caractère interprétatif, ce type de recherche met en valeur la subjectivité humaine dans le but d'enrichir les connaissances disciplinaires et de soutenir la pratique basée sur des résultats probants. Ce devis s'est ainsi avéré pertinent dans le cadre de cette étude étant donné son caractère exploratoire d'un phénomène et en raison du fait qu'il prend en considération l'expérience personnelle de chacun des participants. Les perceptions de trois groupes de participants, soit les élèves et leurs enseignants respectifs ainsi que les enseignants en éducation physique, ont été recueillies. Cette triangulation a permis de recueillir l'expérience de chacun afin de répondre à la question de recherche.

4.2. Participants

L'intervention visant l'acquisition des habiletés motrices fondamentales réalisée dans le cadre de cette étude a été mise en place à l'école primaire Sainte-Thérèse de Trois-Rivières. Les élèves de cette école et leurs enseignants étaient ciblés.

Tout d'abord, une limite au niveau de l'âge des élèves participant à cette étude a dû être établie, ce qui a donné lieu à une sélection d'élèves âgés de 5 à 10 ans. Cependant, comme il a été mentionné précédemment, les enfants de 7 ans et moins présentent généralement une immaturité cognitive à verbaliser une représentation de leur estime de soi globale. Cela fait en sorte que leur niveau d'estime de soi est interprété à travers des comportements observables seulement (Harter, 2012). Étant donné que nous privilégions la triangulation des données dans le cadre de cette étude, seulement les élèves âgés de 8 à 10 ans ont ainsi été ciblés. Le critère d'inclusion était que l'élève ait participé à l'intervention visant l'acquisition des HMF. Considérant les niveaux de lecture et d'attention requis pour le questionnaire de cette étude, les élèves des classes de francisation (français langue seconde) ou d'adaptation scolaire n'ont pas été approchés pour cette étude.

Le premier critère d'inclusion pour les enseignants était (1) ceux qui enseignent en classe régulière aux élèves dont le consentement a été obtenu. Les enseignants connaissent leurs élèves et ont une place de choix dans le quotidien de ceux-ci et ils sont en mesure d'observer et de comprendre le comportement de chacun. Un deuxième groupe d'enseignants a été inclus, soit (2) les enseignants en éducation physique qui enseignaient aux élèves dont le consentement a été obtenu pour participer à cette étude. En effet, ces enseignants sont en contact hebdomadairement avec les enfants dans un milieu où ceux-ci pratiquent des activités physiques. Ainsi, ils possèdent des connaissances enrichissantes quant aux habiletés de leurs élèves en activités physiques. Aucun critère d'exclusion n'a été déterminé pour la population des enseignants.

4.2.2. Recrutement

Tous les participants ont été sélectionnés par convenance, en fonction de leurs disponibilités lors de la réalisation de l'étude. Tous les enfants qui participaient au programme et qui correspondaient aux critères d'inclusion et d'exclusion ont été sollicités. Une présentation du

projet a été effectuée auprès des élèves et de l’enseignante en classe par l’étudiante chercheure qui réalise cette étude, puis une lettre de présentation et un formulaire de consentement ont été envoyés aux parents. Les enfants dont les parents ont donné leur consentement ont pris part à l’étude. En ce qui concerne les enseignants, ils ont accepté de participer à cette étude à la suite du consentement donné des parents des élèves de leur classe générale ou de leur classe d’éducation physique. Ainsi, un échantillon de 17 élèves (un groupe de sept élèves et un groupe de dix élèves), de deux enseignants en classe régulière et deux enseignants en éducation physique ont pris part à cette étude.

Tableau 1.

Tableau présentant les enseignants associés aux groupes d’élèves participant à l’étude

Enseignants de la classe	Groupe d’élèves	Enseignants en éducation physique
U	7 élèves	W et Y
V	10 élèves	

4.3. Collecte de données

Une méthode mixte a été utilisée afin de recueillir les données qui permettraient d’explorer si l’estime de soi chez les enfants pouvait être un indicateur d’efficacité du programme de motricité, considérant deux variables, soit la pertinence et la faisabilité de cet indicateur. En effet, une triangulation des données a permis de mieux objectiver les résultats (Fortin, 2010). Ainsi, un questionnaire a été distribué aux enfants. Également, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées avec les enseignants et des groupes de discussion avec les élèves ont permis d’explorer la faisabilité et la pertinence d’utiliser «l’estime de soi» chez les enfants comme indicateur d’efficacité du programme.

4.3.1. Variables

4.3.1.1. Pertinence

La pertinence est définie comme une relation entre une hypothèse et un contexte donné, celle-ci étant ordonnée selon deux dimensions : l’effet de l’hypothèse sur le contexte c’est-à-dire sur les connaissances ou les croyances d’un individu, mais aussi le degré d’effort que doit fournir

l'individu pour intégrer l'hypothèse dans ses connaissances (Sperber & Wilson, 1989). Selon Voyer (1999) cité dans Mazouz, Leclerc et Tardif (2008) lorsqu'un indicateur est pertinent, il correspond à une préoccupation, un objectif, à une attente, et il signifie quelque chose pour les participants.

Dans le cadre de cette étude, la pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité du programme de motricité sera explorée. Ce critère de qualité sera répondu à l'aide des entrevues et des groupes de discussion effectués avec les participants de l'étude. À savoir si les élèves rapportent avoir vu une augmentation de leur compétence motrice qui contribue, théoriquement, à augmenter leur niveau d'estime de soi. Également, la triangulation des données sera effectuée à l'aide des résultats obtenus au questionnaire et l'avis des enseignants quant à la participation de leurs élèves au programme. L'acquisition des habiletés motrices fondamentales sera également explorée à l'aide de l'avis des enseignants. Enfin, le niveau de motivation des élèves lors de l'initiation du programme de motricité et de la continuation de ce dernier permettra de déterminer si celle-ci a une influence sur leur participation et par le fait même, sur leur estime de soi globale.

4.3.1.2. Faisabilité

Selon Voyer (1999) cité dans Mazouz, Leclerc et Tardif (2008) lorsqu'un indicateur est faisable, il a la capacité d'informer quant aux décisions à prendre par la suite. Il doit être facile à obtenir et à produire. Également, les données pour le mesurer doivent être accessibles au moment opportun et les opérations nécessaires pour les collecter doivent présenter un rapport coût-avantage raisonnable (Auteuil & Bonneau, 2003).

Dans le cadre de cette étude, la faisabilité de quantifier l'estime de soi comme indicateur d'efficacité sera explorée à l'aide des outils de collecte de données, soit le questionnaire, les entrevues et les groupes de discussion. L'analyse permettra de déterminer s'il est possible d'évaluer l'estime de soi des élèves à l'aide du questionnaire d'Harter, s'il est faisable qu'ils expriment leur niveau d'estime de soi dans un groupe de discussion et si les enseignants ont des connaissances suffisantes pour évaluer subjectivement le niveau d'estime de soi de leurs élèves.

4.3.1. Outils de collecte de données

4.3.1.1. Questionnaire

Dans le cadre de cette étude le questionnaire *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* a été sélectionné (Harter, 1985). Plus spécifiquement, la traduction française réalisée par Tremblay (1998) intitulée le questionnaire de la perception de soi pour jeunes (QPSJ) a été utilisé pour explorer la faisabilité de quantifier l'estime de soi comme indicateur d'efficacité dans le cadre de l'évaluation de ce programme en motricité.

Ce questionnaire est un instrument qui permet d'évaluer le niveau de perception de compétence globale des enfants (Harter, 1982). Comme mentionné dans les pages précédentes, il permet de mesurer l'estime de soi globale et la perception de la compétence dans cinq domaines spécifiques de la vie, soit les aptitudes scolaires, l'acceptation sociale, les aptitudes sportives, l'apparence physique, le comportement et l'estime de soi globale. Contrairement aux autres questionnaires, tels le *Coopersmith Self-Esteem Inventory* (1967) et le *Piers-Harris Self-Concept Scale* (1969), le QPSJ permet d'obtenir des scores pour les cinq sous-domaines de compétence ainsi que pour l'estime de soi globale, ce qui est appelé une évaluation différenciée. En effet, les autres questionnaires évaluent également certains sous-domaines, mais ne permettent pas d'obtenir un score global pour l'estime de soi de l'enfant. Ce questionnaire était donc intéressant comme outil d'évaluation afin de vérifier si les effets de l'intervention sur l'estime de soi pourraient être ainsi mesurés. Il a permis d'expérimenter l'utilisation de cet outil afin de mesurer l'estime de soi globale des enfants puis leur perception de leur compétence en lien avec leur perception de leurs aptitudes sportives. De plus, les réponses données par les élèves ont permis de préparer les questions qui ont été utilisées dans le cadre du groupe de discussion et des entrevues avec les enseignants afin de vérifier la justesse des données obtenues par la triangulation de ces dernières.

L'utilisation de ce questionnaire est également justifiée par le fait que selon l'auteure, le format permet de diminuer la propension des répondants à donner des réponses socialement acceptables ou attendues. En effet, les questions sont posées de manière alternative avec un énoncé positif et un énoncé négatif. Chacun des énoncés offre la possibilité à l'enfant de cocher s'il est « Très vrai pour moi » ou « Assez vrai pour moi ». Pour chacun de ces énoncés, un score

entre 1 et 4 est accordé, un score de 1 reflète une faible perception de soi tandis qu'un score de 4 fait référence à une perception de soi élevée.

Enfin, ce questionnaire a également été ciblé comme outil de mesure parce que la version originale a démontré des qualités psychométriques satisfaisantes (Harter, 1985). Concernant celles du questionnaire traduit en français, la fidélité dont la consistance interne et la corrélation test-retest de cette version ont été démontrées comme étant très satisfaisantes (Tremblay, 1998). Également, les analyses qui ont été effectuées pour vérifier la validité interne de cette traduction sont concluantes et favorables (Tremblay, 1998). L'étude de Tremblay (1998) a permis de conclure que les qualités psychométriques de la version française sont équivalentes à celles de la version originale.

4.3.1.2. Groupes de discussion

Le groupe de discussion focalisée entre les élèves a permis d'approfondir les données recueillies lors de la passation du QSPJ. Ce dernier a permis de mesurer s'il était pertinent d'utiliser l'estime de soi des élèves comme indicateur d'efficacité du programme à l'aide des différents concepts explorés (voir Annexe A pour le canevas du groupe de discussion). Il a également permis de mesurer s'il était faisable de quantifier cet indicateur en vérifiant s'il était possible que les élèves expriment verbalement leur niveau d'estime de soi. En effet, à l'aide de thèmes prédéfinis lors de l'analyse du QSPJ, l'assistante de recherche a favorisé les échanges entre les enfants, leurs points de vue, leurs pensées et leurs émotions. Enfin, cet outil de collecte de donnée a été sélectionné afin de trianguler les données du fait qu'elle favorise l'expression et l'émergence de différents points de vue (Desrosiers & Larivière, 2014).

4.3.1.3. Entrevues semi-dirigées

Les entrevues individuelles avec les enseignants ont été animées de manière souple par l'étudiante chercheuse à l'aide de questions ouvertes (voir Annexe B pour le canevas d'entrevue). Ces entrevues visaient à connaître la perception des enseignants quant à l'impact que l'intervention a eu auprès des enfants, permettant ainsi d'explorer la pertinence de mesurer l'estime de soi dans le contexte de l'évaluation du programme. Également, elle visait à documenter le niveau d'estime de soi des élèves participant à l'étude afin d'explorer la faisabilité

de quantifier cet indicateur. Les entrevues permettaient de voir principalement s'ils avaient observé des changements concernant les comportements de leurs élèves quant à leur engagement en activités physiques et s'ils avaient observé des comportements indiquant un faible ou un niveau élevé d'estime de soi chez des élèves. Les enseignants ont aussi été questionnés afin de savoir s'ils avaient noté des améliorations au niveau de l'acquisition des habiletés motrices fondamentales de leurs élèves. Le canevas de ces entrevues a été construit à la suite de l'analyse qualitative des questionnaires présentés précédemment.

4.3.2. Procédure

4.3.2.1. Collecte de données

En ce qui a trait à la procédure réalisée pour la collecte de données, les questionnaires ont été attribués aux élèves dans une salle sans distraction. L'administration a été réalisée par l'étudiante chercheure qui réalise cette étude. La passation a été réalisée premièrement auprès du groupe de sept élèves et ensuite auprès du groupe de dix élèves. Une explication verbale a été donnée correspondant aux consignes incluses au début du questionnaire. Le temps pour remplir le questionnaire a varié entre 20 et 35 minutes.

Une semaine après la passation des questionnaires, deux groupes de discussion ont été réalisés par l'étudiante chercheure avec les élèves autour d'une table rectangulaire située dans une salle de dîner sans distraction. Un groupe de sept élèves et un groupe de dix élèves ont été divisés compte tenu de leur enseignant respectif. Avec le groupe de dix élèves, une assistante de recherche a été ajoutée afin d'assurer la gestion du groupe. Les rencontres avec les groupes ont été de 20 minutes chacune et les discussions ont été enregistrées à l'aide d'un appareil audionumérique afin d'assurer l'intégrité des données recueillies.

Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées individuellement avec les quatre enseignants. Ces entrevues ont eu lieu au cours de la même semaine durant laquelle avaient lieu les groupes de discussion. Elles se sont déroulées dans le bureau de la stagiaire en ergothérapie (étudiante chercheure) à l'école Sainte-Thérèse. Ces entrevues ont été d'une durée variant de 14 à 37 minutes et elles ont été enregistrées à l'aide d'un appareil audionumérique afin d'assurer

l'intégrité des données recueillies. Une entrevue seulement n'a pas été enregistrée pour cause de piles faibles, par contre des notes détaillées ont été prises par l'étudiante.

4.2.3.2. Intervention

Les informations principales concernant le format d'intervention des groupes de motricité ont été présentées dans la problématique de cette étude. Il s'avère également pertinent d'ajouter que la stagiaire en ergothérapie a été différente pour chaque bloc d'animation. La stagiaire qui a animé le troisième bloc d'intervention était l'étudiante chercheuse qui réalise la présente étude ce qui a permis à cette dernière d'établir un lien de confiance avec les élèves participants à cette étude ainsi que les enseignants. Parmi ces élèves, sept d'entre eux avec leur enseignante de la classe ont bénéficié de 23 séances au cours de l'année scolaire 2014-2015. En ce qui a trait à l'autre groupe de onze élèves, ils ont bénéficié, avec leur enseignante, de 15 séances au cours de l'année scolaire. Le nombre de séances était déterminé selon les disponibilités de l'enseignante.

4.4. Analyse des données

4.4.1. Condensation des données

L'analyse des données a été effectuée tout au long du processus de recherche. Elle était basée sur la méthode de Miles et Huberman (2003) et de Miles et collègues (2014). En premier lieu, la condensation des données a été effectuée afin de repérer les extraits significatifs et de dégager les thèmes qui étaient abordés (Gallagher, 2014).

4.4.1.1. Analyse du questionnaire sur l'estime de soi

Les questionnaires complétés par les élèves ont d'abord été analysés de manière qualitative afin de guider l'élaboration du groupe de discussion avec les élèves et des entrevues avec les enseignants. Le sous-total de chaque domaine évalué a été calculé et une comparaison entre les élèves a été effectuée. Une attention particulière a été ciblée en ce qui a trait aux domaines de la perception des aptitudes sportives et de l'estime de soi globale étant donné leur concordance avec le cadre conceptuel et les objectifs de cette étude. Cette méthode a permis d'observer quels élèves avaient une estime de soi globale ou une perception de leurs aptitudes sportives (compétence motrice) plus élevée ou plus faible que la majorité des autres élèves. De plus, elle a permis d'analyser la faisabilité de mesurer ainsi l'estime de soi afin de l'utiliser

comme indicateur d'efficacité du programme en vérifiant la cohérence des réponses données par les élèves en ce qui concerne leurs résultats pour un même domaine évalué. La faisabilité a également été vérifiée en observant la concordance des résultats obtenus aux questionnaires avec ceux des entrevues auprès des enseignants et des groupes de discussion.

4.4.1.2. Analyse des verbatim

Ensuite, tous les verbatim obtenus à la suite des entrevues et des groupes de discussion ont été transcrits et condensés. Les thèmes qui ont été définis sont ceux qui ont été abordés dans le cadre conceptuel, soit ceux émergents du modèle de l'estime de soi d'Harter et ceux du modèle du développement occupationnel. Entre autres, un des concepts principaux de cette étude était le niveau d'estime de soi de l'enfant. Ce concept a été exploré à l'aide de deux concepts médiateurs, tels que la perception de la compétence motrice et la motivation à faire des occupations en activités physiques. Il a alors été possible d'explorer s'il était pertinent d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité en analysant les effets de l'intervention en motricité sur la motivation des élèves à y participer. Parallèlement, cette analyse a permis d'observer les effets de l'intervention sur la perception des enfants quant à leur compétence motrice. Ainsi, cela a permis de faire un lien à savoir si les enseignants percevaient que l'intervention avait influencé le niveau d'estime de soi globale de leurs élèves. Enfin, deux concepts du modèle du développement occupationnel ont été explorés, soit l'initiation et la continuation d'une occupation. Ceci étant dit, la motivation est un facteur médiateur de l'estime de soi des élèves, il s'est avéré nécessaire d'analyser son rôle lors de l'initiation et de la continuation de l'élève dans le programme. Les élèves ont manifesté leur appréciation du programme de motricité en nommant ce qui les avait motivés à y participer. Également, le fait qu'ils ont vu une amélioration de leur compétence motrice les a motivés à continuer à participer au programme de motricité. Ces deux derniers thèmes ont permis indirectement d'évaluer la pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur du fait qu'ils concordent avec le modèle sur l'estime de soi d'Harter qui offre une perspective développementale de la motivation chez l'enfant. Ainsi, tous les verbatim répondant aux objectifs de l'étude ont été classés selon ces thèmes et ils ont été revus trois fois par l'étudiante chercheure et sa superviseure afin d'assurer la qualité de l'analyse.

4.4.2. Présentation des données, élaboration et vérification des conclusions

Ensuite, la présentation des données a été effectuée, ce qui implique la mise en relation des thèmes afin d'avoir une compréhension plus approfondie et plus interprétative du phénomène. Ainsi, les thèmes de la motivation, de la perception de la compétence motrice et de l'estime de soi globale ont été mis en relation afin de procéder à l'élaboration et la vérification des conclusions de cette étude. Ils ont été analysés en parallèle avec le modèle du développement occupationnel soit lors de l'initiation et de la continuation de l'occupation.

La saturation des données sera atteinte à l'aide de la triangulation de la collecte de donnée lorsque l'analyse des données n'apportera plus de nouveaux thèmes.

4.5. Considérations éthiques

Le certificat d'éthique (CER-15-212-07.24) a été obtenu du Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR. Le consentement des parents des enfants et des enseignants ainsi que l'assentiment des élèves ont été obtenus avant le début de l'étude.

5. RÉSULTATS

Cette section présente les résultats obtenus suite à la collecte de données qui avait comme objectif d'explorer s'il est possible d'utiliser l'estime de soi chez les enfants comme indicateur d'efficacité du programme de motricité. La triangulation des données qualitatives réalisées à l'aide des trois groupes de participants issus des groupes de discussion avec les élèves et des entrevues réalisées avec les enseignants sera détaillée. En premier lieu, les résultats répondant à la pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité seront présentés. Ceux-ci seront divisés en deux sections, soit les résultats en lien avec les concepts favorisant l'estime de globale et des résultats secondaires justifiant également cette pertinence seront mis en lumière. En deuxième lieu, les résultats concernant la faisabilité de quantifier l'estime de soi comme indicateur d'efficacité seront présentés.

Dix-sept élèves et quatre enseignants ont participé à cette étude ce qui a permis d'obtenir saturation des données.

5.1. Pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité

La présente section présente les résultats permettant de répondre au premier sous-objectif, soit s'il est pertinent que l'estime de soi de l'enfant soit un indicateur d'efficacité du programme de motricité. Les résultats obtenus en lien avec les concepts de la motivation, de la compétence motrice et de la perception de la compétence motrice favorisant l'estime de soi globale seront d'abord présentés. Ensuite, cette section fera part des résultats secondaires justifiant la pertinence de ces concepts, soit l'appréciation des élèves du programme de motricité et l'augmentation de l'acquisition des HMF.

5.1.1. Résultats en lien avec les concepts favorisant l'estime de soi globale

Les élèves ont perçu une amélioration de leur compétence motrice et rapportent une augmentation de leur motivation à participer à des activités physiques.

« J'ai fait des améliorations qu'au début de l'année j'avais de la difficulté à faire et que maintenant je suis capable de mieux faire depuis que j'ai fait de la psychomotricité. Moi avant mes bottés n'étaient pas tellement forts, maintenant ils sont plus forts et maintenant

je fais juste botter un ballon et ça revient super vite. Si je botte sur le mur, ça revient vite. »

« Moi ça l'a changé parce qu'avant moi je jouais beaucoup aux jeux vidéo, je restais toujours à la télé, pis quand j'ai commencé à faire de la motricité, ça m'a donné le goût de bouger, ça m'a donné le goût de faire du vélo. Toute ma famille a bougé, mon frère aussi quand il a fait de la motricité, on faisait de la motricité, on prenait un tableau et on écrivait des choses dessus pour faire et là on faisait ces choses-là. »

La triangulation des données a permis d'identifier que la majorité des élèves qui se sentaient compétents en activité physique avaient une estime de soi élevée (voir Annexe C). En effet, les résultats obtenus suite à la passation des questionnaires ont démontré une estime de soi élevée pour plusieurs élèves. Ces résultats concordent avec ceux obtenus à la suite des groupes de discussion alors que la majorité de ces élèves ont démontré de la confiance lorsqu'ils répondaient aux différentes questions. Entre autres, ils ont mentionné qu'ils seraient capables de faire n'importe quel sport si on leur enseignait comment les faire. De plus, les enseignants ont confirmé que plusieurs de ces élèves démontraient une perception de leur compétence motrice élevée et abordaient les activités physiques avec confiance. Deux élèves ont démontré une perception de leur compétence motrice et de leur estime de soi au questionnaire qui étaient modérément élevées. Leur enseignante a confirmé que ce sont deux élèves qui au début de l'année scolaire étaient très renfermés. Elle a mentionné que le programme de motricité leur a permis de s'extérioriser, ce qui a eu un impact sur leur estime de soi au quotidien, selon elle.

Il demeure que les résultats obtenus aux questionnaires ne corrélaient pas toujours avec les données recueillies lors des entrevues avec les enseignants pour quelques élèves. En effet, certains élèves ont démontré une perception de leur compétence motrice ou de leur estime de soi plus faible que les autres élèves selon le questionnaire alors que leurs enseignants, quant à eux, les décrivaient comme des élèves ayant une estime de soi élevée.

Selon les résultats obtenus lors des groupes de discussion, il a été démontré que la grande majorité des élèves ayant participé à cette étude ont mentionné préférer rester eux-mêmes plutôt qu'être un autre ami, démontrant ainsi un niveau élevé d'estime de soi.

« J'aime bien en tant que moi, peu importe ce que les autres pensent. »

D'autres élèves ont cependant démontré une estime de soi plus faible selon les résultats du questionnaire et ces résultats concordaient avec les commentaires des enseignants qui ont identifié des élèves qui, selon eux, avaient une faible estime d'eux-mêmes. Ces élèves que les enseignants qualifiaient de plus timides ne se faisaient pas confiance au quotidien en classe, selon leurs enseignants. Les enseignants traduisaient ce manque de confiance en une faible estime de soi. Par contre, lors des groupes de discussion et selon les résultats aux questionnaires, ces élèves démontraient une perception élevée de leur compétence motrice.

Dans le même sens, une enseignante a mentionné qu'un élève avait des compétences motrices correspondant à son niveau d'âge développemental. Cependant, ce dernier a démontré un faible niveau d'estime de soi comparé à ses collègues de classe, selon les résultats au questionnaire d'Harter. Son enseignante a identifié que son estime de lui était très fragile, qu'une petite chose l'atteignait. Son enseignant en éducation physique et des observations effectuées lors du groupe de discussion ont également supporté ces résultats.

« Il est très compétent au niveau physique. [...] Si on fait un jeu qu'il se perçoit bon, ça va bien aller. Mais, si on fait un nouveau jeu qu'il n'est pas sûr de lui, on va voir que l'estime de lui, ça va lui paraître dans la face et c'est ce qui nous permet d'intervenir. »

5.1.2. Résultats justifiant la pertinence des concepts sous-jacents de l'estime de soi

5.1.2.1. Appréciation des élèves du programme de motricité

Lors des groupes de discussion avec les élèves et des entrevues avec les enseignants, l'appréciation des élèves envers le programme de motricité a été abordée du fait que l'intérêt envers une occupation influence la motivation de l'individu à y participer. Également, comme les élèves ont été obligés de participer au programme par leur milieu scolaire, il s'avérait nécessaire de documenter s'ils étaient motivés à participer au programme.

Les résultats présentés ci-dessous font référence à la motivation des élèves lors de l'initiation de l'occupation à travers le processus du modèle du développement occupationnel. Trois thèmes principaux favorisant leur motivation ont émergé, soient la nouveauté, l'augmentation de la compétence motrice et le plaisir.

« Moi j'aime ça la psychomotricité parce que ça me fait bouger, puis ça me fait pratiquer beaucoup de sports que je ne connaissais vraiment pas. »

« J'ai plus aimé quand on jouait au soccer. Je trouvais que je m'améliorais et je trouvais mes faiblesses en faisant les activités. Ce que j'ai le moins aimé, je le sais pas. »

« Ça fait des jeux, c'est pas vraiment des sports, mais c'est pour faire des jeux, mais c'est des sports, mais on sait pas que c'est des sports mais c'est des jeux en fait. Pis les jeux ils sont fait pour bouger, pis même la boxe qu'on a fait c'est comme un jeu pour pratiquer... pis c'est comme un jeu pis c'est pour ça que j'aime ça. »

Également, ces thèmes ont émergé lorsque les élèves ont répondu à la question ; « Qu'est-ce que tu penses que ça t'a apporté de participer au programme de motricité? Il y a-t-il quelque chose qui a changé chez toi ? ». Les élèves ont alors identifié ce qui les a motivés à continuer la pratique de la motricité à travers les objectifs qu'ils ont atteints ou le bien-être que cela leur a procuré. Ces résultats font référence à la motivation des élèves à continuer l'occupation à travers le processus du modèle du développement occupationnel.

« Moi ça l'a changé que j'aime vraiment plus le sport, pis ça me tente vraiment plus de courir et de faire du vélo. Quand je jouais à l'ordi il y avait des choses que je me sentais comme violent et ça me rendait pas de bonne humeur. Mais vu je fais plus de sport pis que j'écoute moins des choses violentes ça me rend plus heureuse. »

« Avant je courais un peu, après je courais plus vite et après je jouais avec mes amis, je jouais à la tag et courais partout. »

Enfin, les enseignants ont mentionné avoir beaucoup apprécié le programme malgré le fait que certains élèves l'appréciaient moins. Il a été soulevé en majorité que ces élèves qui appréciaient moins participer au programme étaient les plus vieux qui avaient une compétence motrice élevée. Tandis que ceux qui appréciaient davantage participer étaient ceux qui avaient une compétence motrice plus faible.

« Ceux qui appréciaient moins je dirais que c'était des élèves qui étaient plus habiles, mais reste que ces élèves-là, qui ont moins apprécié, ce sont des élèves qui ont certains problèmes de comportements peu importe la discipline enseignée, que ce soit en éducation ou en français. »

« Les élèves qui aiment le moins ça sont très habiles pourtant. Mais, ces élèves sont ceux qui aiment le moins se faire dire “non” et se faire diriger. »

5.1.2.2. Augmentation de l'acquisition des habiletés motrices fondamentales observée

Du fait que la compétence motrice influence la perception de la compétence chez l'enfant et par le fait même, son estime de soi, il s'est avéré pertinent d'explorer si les enseignants avaient observé une augmentation de l'acquisition des HMF chez leurs élèves. Les enseignants de la classe ne se sentaient pas outillés pour se positionner quant au fait que certains élèves s'étaient améliorés. Ceux-ci ont mentionné ne pas avoir participé à plusieurs séances lors des premières semaines du programme, ainsi ils trouvaient ardu de faire une comparaison avant-après quant aux habiletés de leurs élèves. Un enseignant en éducation physique, quant à lui, a mentionné ne pas avoir vu de différence significative pour aucun élève en particulier. Il a mentionné que ces observations auront lieu dans le futur étant donné que la motricité est pratiquée en plus grande quantité et plus spécifiquement ciblée avec les élèves. Cependant, le deuxième enseignant en éducation physique a mentionné avoir observé une augmentation de l'acquisition des HMF chez ses élèves. Il a identifié avoir observé une augmentation de la rapidité d'acquisition des habiletés motrices fondamentales contrairement aux années précédant la mise en place du programme de motricité. Ce dernier a relevé que les élèves ont acquis plus rapidement l'habileté de lancer une balle ou un ballon. Il a relevé ne pas avoir eu besoin de répéter continuellement aux élèves de bien se positionner lors de la pratique de cette habileté.

5.2. Faisabilité d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité

Cette section présentera les résultats permettant de répondre au deuxième sous-objectif, soit de déterminer s'il est faisable de quantifier l'estime de soi de l'enfant. Lors de la passation du questionnaire, certains élèves ont eu des difficultés de compréhension concernant les questions. L'assistante chercheure a dû lire plus de la moitié des questions avec trois élèves du fait qu'ils avaient de la difficulté à les lire et les comprendre. De plus, certains n'avaient pas compris le format du questionnaire. Au lieu de choisir les jeunes qui leur ressemblaient le plus entre les deux énoncés proposés pour chacune des questions, certains d'entre eux ont coché toutes leurs réponses du côté droit de la feuille. Également, ces élèves ont démontré des signes de fatigue et de découragement concernant la longueur du questionnaire. Enfin, environ le tiers des

élèves ont obtenu des résultats démontrant un manque de cohérence interne de leurs réponses pour un même domaine.

En ce qui concerne les groupes de discussion focalisée, les élèves ont surtout parlé de leur perception de leur compétence en activité physique. Du fait que l'estime de soi est un concept complexe à définir, il a été difficile de poser des questions directes aux élèves concernant leur niveau d'estime de soi. La seule question qui a été posée à ce sujet était ; « Est-ce que parfois tu aimerais être un autre ami que toi ? » Seulement deux élèves ont mentionné que parfois ils aimeraient être un autre ami, pourtant ces élèves n'étaient pas ceux qui avaient démontré un niveau d'estime de soi faible d'après les résultats au questionnaire et aux entrevues avec les enseignants.

Enfin, les entrevues avec les enseignants ont permis de recueillir quelques données concernant le niveau d'estime de soi de certains élèves. L'entrevue individuelle semi-dirigée a favorisé des échanges honnêtes entre les enseignants et l'étudiante chercheure. Les enseignants ont identifié des comportements observables chez quelques élèves manifestant un niveau faible ou élevé de leur estime de soi. Il demeure qu'il a été ardu pour eux d'identifier des comportements observables pour tous les élèves considérant le fait qu'ils ont plusieurs élèves dans leur classe et le temps limité consacré à l'entrevue. La tâche s'est avérée d'autant plus difficile pour les enseignants en éducation physique étant donné qu'ils enseignaient chacun à la moitié de l'école primaire. Ces derniers n'avaient donc pas des connaissances concrètes concernant les comportements observables manifestant des indices du niveau d'estime de soi pour tous les élèves ayant participé à l'étude. Également, il a été difficile pour tous les enseignants d'identifier si l'intervention avait eu un impact sur l'estime de soi de leurs élèves. En effet, plusieurs facteurs peuvent influencer l'estime de soi d'un individu, ainsi il s'avère difficile de la mesurer de manière subjective.

6. DISCUSSION

L'ergothérapie en milieu scolaire est novatrice au Québec; et l'implantation d'un programme de motricité offert par ces professionnels au sein d'une école primaire l'est également. Dans un domaine où l'on désire offrir des interventions basées sur des résultats probants pour nos clients, un besoin d'évaluation de programme s'avère alors nécessaire. Pour ce faire, il est d'abord essentiel de cibler des indicateurs d'efficacité qui permettront d'observer les impacts du programme. Dans le cadre de cette étude, l'estime de soi s'est avérée un indicateur intéressant étant donné que lors de leur participation au programme, les élèves ont démontré de la fierté face à leurs habiletés motrices et se sont sentis plus compétents.

Le premier sous-objectif de cette étude était de déterminer s'il était pertinent que l'estime de soi de l'enfant soit considérée comme un indicateur d'efficacité du programme de motricité. Le deuxième sous-objectif consistait, pour sa part, à déterminer s'il était faisable de mesurer l'estime de soi des élèves ayant participé au programme de motricité. Dans la présente section, les résultats obtenus des différentes sources seront discutés en perspective avec les résultats probants actuels. Ces derniers étant controversés, ils permettront de justifier les résultats obtenus dans cette étude. Ensuite, les principales forces et limites de l'étude ainsi que la mise en perspective et les implications des résultats seront présentées.

6.1. Principaux résultats et comparaisons avec les résultats probants actuels

À la lumière des résultats obtenus, il a été possible d'émettre qu'il serait pertinent d'utiliser l'estime de soi des élèves comme indicateur d'efficacité du programme de motricité. D'un autre côté, l'analyse des résultats concernant la faisabilité de quantifier cet indicateur ne s'est pas avérée autant positive. Ces résultats seront discutés dans les sections suivantes en parallèle avec les résultats probants actuels.

6.1.1. Analyse de la pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité

Les résultats ont démontré que la majorité des élèves ont perçu une amélioration de leur compétence motrice à la suite de leur participation au programme de motricité. À la suite de l'analyse de la triangulation des données, plusieurs de ces élèves ont par le fait même démontré un haut niveau d'estime de soi globale. En effet, les enseignants ont identifié quelques

comportements observables chez certains élèves qui ont pu démontrer une augmentation de l'estime de soi chez ces derniers et les résultats au questionnaire pour plusieurs de ces élèves étaient congruents. Également, plusieurs élèves ont démontré de la confiance dans leurs propos lors des groupes de discussion. Entre autres, ils ont mentionné avoir les aptitudes pour réaliser n'importe quelle activité sportive et préférer rester eux-mêmes plutôt qu'être un autre ami.

Une revue de la littérature réalisée par Ekeland et collègues (2005) aborde en ce sens que participer à des occupations en activités physiques pourrait augmenter l'estime de soi chez les jeunes, à court terme et chez les jeunes ayant des difficultés, tel que présenté dans la problématique. Dans le même sens, plusieurs auteurs supportent ces résultats à l'aide de modèles et de théories élaborées qui démontrent l'impact que peut avoir la pratique d'activités physiques sur l'estime de soi de l'enfant. D'abord, Stodden et collègues (2008) proposent que la compétence motrice de l'enfant doit être considérée puisqu'elle semble influencer ses comportements envers l'activités physiques. Le modèle élaboré par ces derniers supporte le fait que l'acquisition des HMF, donc l'augmentation de la compétence motrice, contribue à améliorer la perception que l'enfant a de sa compétence motrice, complétant ainsi le modèle sur l'estime de soi élaboré par Harter. En effet, cette auteure a d'abord élaboré une théorie sur la motivation qui démontre qu'un enfant qui se perçoit très compétent dans une activité ou une habileté va persister et poursuivre la pratique de celle-ci. Également, celle-ci s'est intéressée au fait que la perception que l'individu a de sa propre compétence influence grandement son estime de soi globale (Harter, 2012).

Harter (2012) ainsi que Stodden et collègues (2008) ont présenté les liens entre la pratique d'activités physiques, la compétence motrice, la motivation, la perception de la compétence motrice et l'estime de soi globale. Ces concepts ayant tous été abordés pendant la collecte de données de cette étude, les résultats démontrent qu'il s'avère pertinent d'utiliser l'estime de soi chez l'enfant comme indicateur d'efficacité du programme de motricité. La *Figure 2* a été élaborée afin d'illustrer les résultats obtenus en parallèle avec les théories et les modèles présentés dans cet essai.

La motivation s'est avérée avoir joué un rôle important lors de l'intervention à l'étude. Les résultats ont démontré que le plaisir, la nouveauté et la demande de l'activité sont des facteurs ayant contribué à favoriser la participation des élèves dans le programme de motricité. En ce sens, Harter (1978) a mentionné que la motivation est influencée par la demande de la tâche ainsi que par les expériences agréables (plaisir). De plus, Wiseman et collègues (2005) ont mentionné que lorsqu'il y a congruence entre les habiletés de l'enfant et la demande de l'activité, l'enfant sera davantage motivé à participer à l'activité. Cette donnée justifie le fait que les enseignants ont mentionné que les élèves qui étaient plus habiles étaient moins motivés à participer au programme de motricité. Il est possible que la demande de l'activité au niveau des habiletés motrices ne fût pas assez élevée pour cette minorité d'élèves qui étaient plus âgés. Selon Clark (2005), le processus cumulatif et séquentiel du développement moteur de l'enfant dans le temps est influencé par son environnement (Clark, 2005). Ainsi, il est possible d'observer une différence et une hétérogénéité au niveau du développement de la compétence motrice entre les enfants d'un même groupe. Du fait que les groupes-classes de la présente étude étaient constitués en moyenne de 16 élèves, il était difficile de graduer les activités au juste niveau d'habiletés de chacun des élèves, ce qui a pu contribuer au manque de motivation de quelques-uns à participer au programme. Les enseignantes ont également soulevé que la majorité de ces élèves avaient des problèmes de comportement peu importe la matière enseignée. Il est ainsi possible que ce facteur ait également influencé leur motivation à participer au programme. Enfin, les résultats ont également démontré que les élèves ont vu une augmentation de leur compétence motrice, les motivant ainsi à participer au programme de motricité et à des activités physiques en général. Selon Harter (1978), un enfant qui se perçoit très compétent dans une activité va persister et poursuivre la pratique de celle-ci. Enfin, ces données permettent d'émettre que la motivation est considérée comme étant un médiateur entre la perception de la compétence motrice et la pratique d'activités physiques (Roberts et coll., 1981).

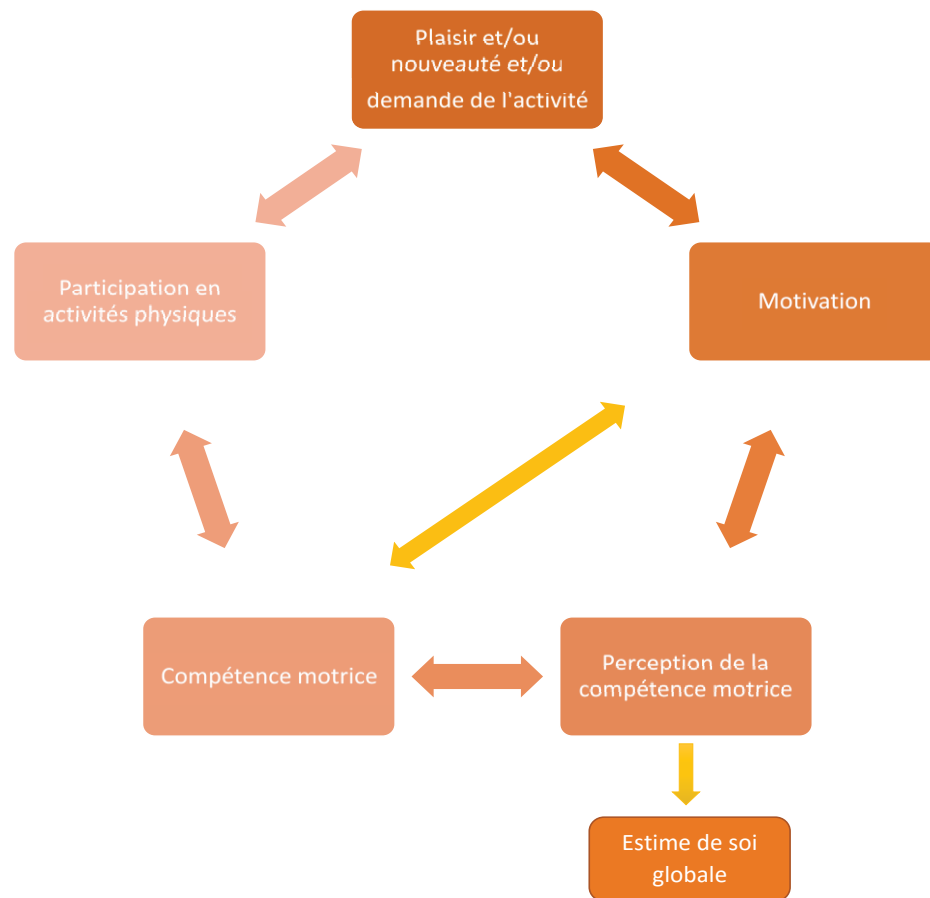


Figure 2. Schéma présentant les résultats de l'étude

D'ailleurs, les résultats démontrent que la majorité des élèves ayant participé au programme se sentaient compétents en activité physique et avaient une estime de soi élevée. Selon Harter (1978), un des construits contribuant au développement de la perception de la compétence est la motivation ainsi que les difficultés rencontrées lors de la réalisation d'un objectif. Du fait que les activités en motricité étaient graduées selon le niveau d'acquisition des HMF des élèves, les difficultés rencontrées étaient minimisées, les enfants « se sentaient bon » dans l'activité.

Stodden et collègues (2008) ont complété le modèle d'Harter en mentionnant que la compétence motrice de l'enfant influence également la perception de sa compétence. Au cours de son développement, l'enfant qui n'est pas compétent au niveau moteur verra sa perception de sa compétence diminuer lorsqu'il sera en âge d'évaluer son niveau de compétence. Ainsi, il est

suggéré d'accorder de l'importance au développement des habiletés motrices favorisant le développement de la compétence motrice chez l'enfant, soit l'acquisition des habiletés motrices fondamentales. Tel que mentionné dans la problématique de cette étude, plusieurs études démontrent que la pratique des HMF favorise l'acquisition de ces habiletés ainsi que la fréquence de pratique d'activités physiques chez l'enfant (Barnett et coll., 2009; Cohen et coll., 2014; Holfelder et Schott, 2014; Logan et coll., 2012; Lubans et coll., 2010). Justement, les résultats de la présente étude ont démontré que les élèves ont vu une augmentation de leur compétence motrice selon leur propos lors des groupes de discussion. De plus, un enseignant en éducation physique a également confirmé cette donnée. Les élèves ont également mentionné que le programme de motricité a augmenté leur participation à des activités sportives à la maison. Dans le même ordre d'idée, il s'avère que l'acquisition de ces habiletés motrices fondamentales servira de base aux enfants pour leur pratique d'activités physiques dans le futur en contextes de jeux ou d'activités physiques spécifiques (ex; soccer) (Clark, 2005).

La participation de l'enfant à des occupations en activités physiques est l'objectif ultime de l'intervention à l'étude qui a permis d'exposer les élèves à initier cette occupation. Le modèle du développement occupationnel présenté par Wiseman et collègues (2005) expose les raisons expliquant pourquoi les enfants font les activités qu'ils font. Les ressources et les opportunités sont deux facteurs ayant favorisé le développement occupationnel en activités physiques des élèves ayant participé à cette étude. Les élèves ont eu l'opportunité de participer au programme du fait que celui-ci a été inclus dans leur cursus scolaire. De plus, ils ont bénéficié des ressources nécessaires pour favoriser leur participation, soit des enseignants ayant à cœur leur développement moteur et leur plaisir lors des activités. Également, leur environnement scolaire leur a permis d'avoir des ergothérapeutes ayant des connaissances permettant de favoriser leur développement moteur et leur motivation à participer à des activités physiques. Enfin, comme mentionnés ci-haut, les résultats de cette étude ont clairement démontré que la motivation a été un facteur clé de leur participation autant dans le programme que lors de la pratique d'activités physiques à l'extérieur du milieu scolaire.

Tous ces concepts permettent d'émettre qu'il est pertinent d'utiliser l'estime de soi de l'enfant comme indicateur d'efficacité du fait qu'ils contribuent à augmenter leur estime de soi

par l'intermédiaire, entre autre, de l'augmentation de leur perception de leur compétence motrice. Les travaux d'Harter démontrent que lorsque le succès perçu est congruent avec nos attentes, nous aurons une estime de soi élevée. Conséquemment, le sentiment de compétence s'avère être la composante principale qui influence l'estime de soi chez l'enfant, selon cette auteure. Cependant, les résultats probants actuels demeurent controversés quant à l'impact de la pratique d'activités physiques sur l'estime de soi des enfants (Clark, 2005; Ekeland et coll., 2005; Harter, 1982; Neale et coll., 1969; Sonstroem & Morgan, 1989; Vedul-Kjelsås et coll., 2012; Whitehead & Corbin, 1997). Ces résultats se justifient ainsi par la difficulté à mesurer cette valeur globale que l'on s'accorde à soi-même.

6.1.2. Analyse de la faisabilité de quantifier l'estime de soi comme indicateur d'efficacité

La faisabilité de quantifier l'estime de soi comme indicateur d'efficacité de ce programme ne s'est pas avéré satisfaisante. Il a été difficile pour les élèves de remplir le questionnaire. Explorer précisément l'estime de soi lors des groupes de discussion s'est avéré une tâche complexe et il a été difficile pour les enseignants d'évaluer de manière subjective l'estime de soi de leurs élèves. Ces résultats seront discutés dans les paragraphes suivants.

À la suite de la passation des questionnaires sur l'estime de soi, il a été observé que certains enfants n'étaient pas constants au niveau de leurs réponses, avaient de la difficulté à comprendre les questions et le format du questionnaire. Une étude visait à vérifier l'efficacité d'une intervention mettant en pratique les HMF sur la fréquence de pratique d'activités physiques chez des enfants (Cohen et coll., 2015). Les auteurs ont mesuré la perception de la compétence motrice des élèves à l'aide du sous-domaine du questionnaire *Self-Perception Profile* d'Harter. Les résultats obtenus n'ont pas été significatifs en ce qui concerne la relation entre la perception de la compétence motrice et la fréquence de pratique d'activités physiques. Les auteurs ont mentionné que le niveau de difficulté pour mesurer la perception de la compétence chez les enfants peut avoir restreint l'observation des changements dans le cadre de cette étude (Ignico et coll., 1999). Les enfants n'avaient peut-être pas tout à fait acquis les habiletés cognitives pour évaluer concrètement leurs habiletés physiques. Conséquemment, les enfants ont rapporté un niveau exagéré de leur perception de leur compétence (Cohen et coll., 2015), ce qui peut expliquer les limites de la variable médiatrice de l'étude de Cohen et ses

collèges (2015). Ces observations sont congruentes avec les résultats de la présente étude. Dans un autre ordre d'idée, l'auteure de ce questionnaire mentionne que le format de ce dernier permet de diminuer la propension des répondants à donner des réponses socialement acceptables ou attendues. Dans le cadre de cette étude, ce format s'est avéré comme étant une limite au niveau de la compréhension des élèves ne permettant pas d'obtenir des résultats concrets.

Ensuite, une hétérogénéité a été observée pour certains élèves concernant les résultats obtenus pour leur niveau d'estime de soi. Ceci étant dit, il a été difficile de favoriser l'expression des élèves quant à leur niveau d'estime de soi globale et il a été ardu pour les enseignants d'évaluer subjectivement l'estime de soi de leurs élèves. L'estime de soi est la valeur globale que l'on s'accorde à soi-même, elle devient alors un concept très large qui est difficile à mesurer de manière subjective du fait que plusieurs facteurs peuvent l'influencer. Selon Harter (1982), les enfants n'ont pas le même niveau de perception de compétence dans tous les domaines de leur vie. L'intérêt et l'importance que l'enfant accorde à chacun des domaines de compétence permettent de déterminer quels sont ceux qui ont un plus grand impact sur l'estime de soi de l'enfant (Harter & Pike, 1984). Par exemple, si l'enfant accorde peu d'importance à ses aptitudes scolaires, le fait qu'il a de mauvaises notes à l'école n'influencera pas son estime de lui. Ainsi, il est possible que le programme de motricité ait eu peu ou pas d'impact sur le niveau d'estime de soi de certains élèves du fait qu'ils accordaient peu d'intérêt et d'importance à leur compétence motrice, occasionnant ainsi une difficulté à mesurer leur estime de soi.

6.2. Forces et limites de l'étude

Cette étude qualitative possède quelques limites devant être considérées. D'abord, la sélection des participants a été faite par convenance, c'est-à-dire que les participants ont été choisis selon leurs disponibilités lors de la réalisation de l'étude. Il est ainsi possible que les enfants qui étaient plus favorables à participer au programme de motricité aient manifesté un plus grand intérêt à participer. Ensuite, au niveau de la collecte de données, le groupe de discussion a permis de favoriser les échanges entre les élèves. Cependant, il est possible qu'il y ait eu contamination entre les réponses données. En effet, certains élèves avaient une personnalité plus réservée occasionnant possiblement de la gêne à dire une réponse contraire à tous les autres élèves qui s'étaient manifestés avant eux. Enfin, du fait que les enseignants

participants et les élèves côtoyaient l'étudiante chercheuse depuis 3 mois, il est possible qu'il y ait eu présence du biais de vouloir plaire au chercheur lors de cette collecte de donnée.

D'un autre côté, de par la triangulation de la collecte de donnée, cette étude offre une richesse en ce qui concerne la subjectivité humaine, soit l'implication des acteurs ayant participé au programme de motricité. L'implication des enseignants et des élèves implique que cette étude était centrée sur le client. Les élèves ont émis leur opinion et en général, ils ont su évaluer leur niveau de compétence. Ils étaient considérés comme les experts pour évaluer leur compétence ainsi que leur estime de soi. D'ailleurs, des auteurs ont démontré que les enfants de 5 à 9 ans sont en mesure d'estimer s'ils sont capables ou non d'effectuer une tâche/activité (Missiunana et Pollock, 2000).

6.3. Implication des résultats

Cette étude soulève des implications futures pour la pratique en ergothérapie ainsi que pour la recherche. La pratique en ergothérapie dans les milieux scolaires est appelée à se développer de plus en plus au Québec afin de favoriser la participation de l'enfant dans ses apprentissages. Ainsi, il s'avère important de promouvoir la pratique de l'ergothérapeute dans ces milieux en basant ses interventions sur des résultats probants. Cette étude visait à explorer la pertinence et la faisabilité d'utiliser l'estime de soi comme indicateur d'efficacité pour une éventuelle évaluation de programme. Ainsi, elle est un premier pas pour guider ultérieurement les ergothérapeutes à travers leur processus clinique avec un enfant ayant des difficultés au niveau moteur global et ayant une faible estime de lui.

Willoughby, King et Polatajko (1996) nous rappellent l'importance de considérer l'estime de soi de l'enfant au sein de nos évaluations et de nos interventions en ergothérapie, car plusieurs auteurs mentionnent que cela fait partie de notre rôle. Bien que ce soit difficilement mesurable, les résultats de cette étude soutiennent que les enseignants possédaient des connaissances concrètes en ce qui concerne l'estime de soi de certains élèves. Ils ont su relever quelques observations mesurables et observables. De leur côté, les élèves ont démontré des comportements lors des groupes de discussion pouvant refléter leur niveau d'estime d'eux-mêmes.

7. CONCLUSION

Cette étude visait à explorer si l'estime de soi chez les élèves pouvait être un indicateur d'efficacité du programme de motricité réalisé dans une école primaire. Deux variables ont été explorées, soit la pertinence et la faisabilité de cet indicateur. La triangulation des données réalisée avec les élèves et leurs enseignants s'est révélée congruente avec le cadre théorique de cette étude, démontrant ainsi la pertinence d'utiliser l'estime de soi comme indicateur.

Tout au long de l'application de ce programme, il était touchant de se faire dire par les élèves; « Regardez Madame, je suis capable ! » Une intervention comme celle-ci semble avoir permis aux élèves d'avoir du plaisir et de faire de l'activité physique sans les "règlements" qui encadrent la structure de la pratique d'un sport, habituellement. Les élèves démontraient de la fierté après avoir effectué ces activités graduées à leur niveau d'habiletés. Il est possible que l'intervention à l'étude n'est pas contribué directement à augmenter le niveau d'estime de soi des élèves, mais les enfants ont nommé avoir vu une augmentation de leur compétence motrice ce qui, selon la littérature, serait déjà un grand pas pour favoriser leur participation à des activités physiques au quotidien.

Par contre, la faisabilité quant à elle n'a pas été démontrée. En effet, l'utilisation d'un questionnaire sur l'estime de soi et les propos des enseignants ne se sont pas avérés efficace pour mesurer l'estime de soi. De plus, les groupes de discussion effectués avec les élèves n'ont pas permis de mettre en évidence cette valeur globale que l'on s'accorde à soi-même. Ainsi, mesurer l'estime de soi des élèves s'est avéré un processus complexe.

Considérant les problèmes de santé physique qui sont à la hausse depuis les dernières années, il s'avère important de se soucier du niveau de pratique d'activités physiques des jeunes. La pratique régulière de celles-ci permet à l'enfant de grandir et se développer de manière optimale, en plus de jouer un rôle dans la prévention des maladies chroniques et de l'obésité (Ferguson et coll., 2015; Ferguson et coll., 2015). Du fait que la pratique d'activités physiques est accessible à tout un chacun, il s'avère essentiel d'utiliser ses apports positifs sur la santé physique et mentale dans un contexte de prévention et promotion de la santé en ergothérapie.

RÉFÉRENCES

- Association Canadienne des ergothérapeutes. (2002). L'ergothérapie est efficace en milieu scolaire : Sommaire de la revue de la littérature. *Actualités ergothérapeutiques*, 4(3).
- Auteuil, C., & Bonneau, C. (2003). *Guide sur les indicateurs*. Québec: Gouvernement du Québec
Repéré à
http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/guide_indicateur.pdf.
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004>
- Burton, A. W., & Rodgeron, R. W. (2001). New perspectives on the assessment of movement skills and motor abilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 347-365.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- Champagne, F., Brousselle, A., Contandopoulos, A.-P., & Hartz, Z. (2011). L'analyse des effets. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandopoulos & Z. Hartz (Éds.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (pp. 173-197). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Clark, J. E. (2005). From the beginning: a developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37-45.
- Cleland, V. J., Ball, K., Magnussen, C., Dwyer, T., & Venn, A. (2009). Socioeconomic position and the tracking of physical activity and cardiorespiratory fitness from childhood to adulthood. *American journal of epidemiology*, 170(9), 1069-1077.
- Cohen, K. E., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Barnett, L. M., & Lubans, D. R. (2015). Improvements in fundamental movement skill competency mediate the effect of the SCORES intervention on physical activity and cardiorespiratory fitness in children. *Journal of Sports Sciences*, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2015.1017734>
- Cohen, K. E., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Callister, R., & Lubans, D. R. (2014). Fundamental movement skills and physical activity among children living in low-income communities: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 11(1), 58-74. <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-11-49>
- Colella, D., & Morano, M. (2011). Gross motor development and physical activity in kindergarten age children. *International Journal Of Pediatric Obesity: IJPO: An Official Journal Of The International Association For The Study Of Obesity*, 6 Suppl 2, 33-36. <http://dx.doi.org/10.3109/17477166.2011.613661>

- CRDITED MCQ-IU. (2012). *Cadre de référence sur l'évaluation organisationnelle au CRDITED MCQ-IU, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec* - Institut universitaire. Repéré à http://www.crditedmcq.qc.ca/adnbase/js/wysiwyg/plugins/ExtendedFileManager/uploads/crdited/Cadre_de_r_f__rence_VF_2e__dition_2012_10_19.pdf
- De Vet, E., De Ridder, D., & De Wit, J. (2011). Environmental correlates of physical activity and dietary behaviours among young people: a systematic review of reviews. *obesity reviews*, 12(5), e130-e142.
- Desrosiers, J., & Larivière, N. (2014). Le groupe de discussion focalisée - Application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien des personnes avec un trouble de la personnalité limite. Dans M. Corbiere & N. Larivière (Éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 257-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dwyer, G., Baur, L., Higgs, J., & Hardy, L. (2009). Promoting Children's Health and Well-Being: Broadening the Therapy Perspective. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(1), 27-43.
- Éducation physique et santé Canada (2011). *Habiletés motrices fondamentales : Établir les assises du savoir-faire physique. Le guide des éducateurs pour l'enseignement des habiletés motrices fondamentales*. Ottawa, Ontario.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K., & Coren, E. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British journal of sports medicine*, 39(11), 792.
- Ferguson, G. D., Naidoo, N., & Smits-Engelsman, B. C. M. (2015). Health Promotion in a Low-income Primary School: Children with and Without DCD Benefit, but Differently. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 35(2), 147-162. <http://dx.doi.org/10.3109/01942638.2015.1009230>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montreal: Chenelière Éducation.
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative - Description des besoins psychosociaux des femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbiere & N. Larivière (Éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 5-27). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C., Page, P., & Popkin, B. M. (2006). Inequality in the built environment underlies key health disparities in physical activity and obesity. *Pediatrics*, 117(2), 417-424.
- Gruber, J. J. (1985). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*(19), 30-48.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.ep8587568>
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for children : Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self : developmental and sociocultural foundations* (2nd ed. éd.). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 1969-1982.
- Henderson, S. E., & Sugden, D. (1992). *The movement assessment battery for children*. Kent, United Kingdom: The Psychological Corporation.
- Holfelder, B., & Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 382-391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.005>
- Ignico, A. A., Richhart, C., & Wayda, V. K. (1999). The effects of a physical activity program on children's activity level, health-related fitness, and self-esteem. *Early Child Development and Care*, 154, 31-39.
- Logan, S., Robinson, L., Wilson, A., & Lucas, W. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: care, health and development*, 38(3), 305-315.
- Lubans, D., Morgan, P., Cliff, D., Barnett, L., & Okely, A. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. <http://dx.doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Weaver, K., Callister, R., Dewar, D. L., Costigan, S. A., . . . Plotnikoff, R. C. (2012). Rationale and study protocol for the supporting children's outcomes using rewards, exercise and skills (SCORES) group randomized controlled trial: a physical activity and fundamental movement skills intervention for primary

- schools in low-income communities. *BMC Public Health*, 12, 427-427.
<http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-427>
- Mayberry, W. (1990). Self-esteem in children: Considerations for measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(8), 729-734.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Indices de défavorisation*. Repéré à
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/indices-de-defavorisation/>.
- Missiuna, C., & Pollock, N. (2000). Perceived efficacy and goal setting in young children. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 101-109.
- Neale, D. C., Sonstroem, R. J., & Metz, K. F. (1969). Physical fitness, self-esteem, and attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 40(4), 743-749.
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2010). L'ergothérapie en milieu scolaire. Repéré à
http://www.oeq.org/userfiles/File/Publications/Chroniques/Milieu_Scolaire.pdf
- Roberts, G. C., Kleiber, D. A., & Duda, J. L. (1981). An Analysis of Motivation in Children's Sport: The Role of Perceived Competence in Participation. *Journal of Sport Psychology*, 3(3), 206-216.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963-975.
- Saucier, A., & Brunelle, Y. (1995). *Les indicateurs et la gestion par résultats*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à
<http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/1995/95-760-01.pdf>.
- Sonstroem, R. J. (1997). Physical self-concept: assessment and external validity. *Exercise and sport sciences reviews*, 26, 133-164.
- Sonstroem, R. J., & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.

- Canadian Association of Occupational Therapist. (1997). *Enabling Occupation : An occupational therapy perspective*. Ottawa: CAOT Publications ACE.
- Tremblay, J. (1998). *Traduction et validation transculturelle du « Self-perception Profile for Children » de Susan Harter*. (Maîtrise). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Carson, V., Choquette, L., Connor Gorber, S., Dillman, C., . . . Spence, J. C. (2012). Directives canadiennes en matière de comportement sédentaire pour la petite enfance (enfants âgés de 0 à 4 ans). (French). *Applied Physiology, Nutrition & Metabolism*, 37(2), 381-391. <http://dx.doi.org/10.1139/h2012-029>
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., . . . Gorber, S. C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 8(1), 98.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., & Gorber, S. C. (2010). Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de. *Rapport sur la santé*, 21(1), 7.
- Van Beurden, E., Zask, A., Barnett, L., & Dietrich, U. (2002). Fundamental movement skills—how do primary school children perform? The 'Move it Groove it' program in rural Australia. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 5(3), 244-252.
- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K., & Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development*, 38(3), 394-402.
- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76, 206.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. Dans K. R. Fox (Éd.), *The physical self: From motivation to well-being*. (pp. 175-203). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Willoughby, C., King, G., & Polatajko, H. (1996). A Therapist's Guide to Children's Self-Esteem. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(2), 124-132.
- Wiseman, J., Davis, J., & Polatajko, H. (2005). Occupational Development: Towards an Understanding of Children's Doing. *Journal of Occupational Science*, 12(1), 26-35. <http://dx.doi.org/10.1080/14427591.2005.968654>

ANNEXE A



GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION

Questions aux élèves

Nous nous rencontrons aujourd'hui pour que vous puissiez me parler de votre expérience au programme de psycho-motricité cette année.

J'aimerais vraiment savoir ce que vous avez aimé, ce que vous avez moins aimé, et si vous pensez que vous avez changé depuis le début de l'année scolaire à cause du programme.

Les questions principales serviront d'amorces à la discussion. Les sous-questions seront utilisées au besoin afin d'orienter la discussion.

1. Parlez-moi du programme de motricité – qu'est-ce que vous faites quand vous venez ici dans le gymnase ?

a. Nommez-moi chacun une activité que vous avez vraiment aimé - pourquoi ; une que vous avez moins aimé –pourquoi.

c. Est-ce que c'est comme l'éducation physique ? Quelles sont les différences selon vous ?

2. Pourquoi pensez-vous que monsieur Jason et vos enseignants ont pensé que ce serait une bonne idée d'ajouter ce programme à votre horaire ?

a. Est-ce que c'est important de faire de l'activité physique ? Pourquoi?

b. Aimes-tu participer à des activités physiques ? Pourquoi ?

- Aborder avec l'enfant quelles sont les activités qu'il aime le plus faire.

- c. Pourquoi pensez-vous que certaines personnes trouvent ça plus difficile de faire de l'activité physique?

- Ici, tenter d'inclure certains des concepts qui seront ressortis des questionnaires; des concepts liés à l'estime de soi devraient ressortir.

3. Vous, qu'est-ce que vous pensez que ça vous a apporté de participer au programme de motricité?

- a. Qu'est-ce qui a changé de toi depuis le mois de septembre.

- Est-ce qu'il y a autre chose que peut-être je ne vois pas si je te regarde juste avec mes yeux qui a aussi changé? (par exemple, attention, attitude, humeur, je me sens meilleur, etc.)

- b. Est-ce que ce que vous apprenez en motricité vous aide dans autre chose à l'école ou à la maison?

4. Quel sport te crois-tu capable de pratiquer si on te montre comment faire ?

- a. Crois-tu que tu as toutes les habiletés pour participer à n'importe lequel sport?

- b. Crois-tu que tu pourrais faire n'importe quelle activité à l'école ou à la maison ?

- c. Est-ce que tu aimerais être meilleur dans les sports ?

5. Est-ce qu'il t'arrive de faire de l'activité physique à la maison?

- a. Quelle genre d'activité fais-tu ?

- b. De quelle façon maman et papa t'encourage à faire de l'activité physique ?

*Ici explorer s'ils ont du support de leurs proches, car influence l'estime de soi de l'enfant.

6. Nomme-moi des choses qui te rendent parfois fâché à l'école ou à la maison?

- a. Pourquoi es-tu mécontent ?

- b. Est-ce que ça l'arrive à tous les jours ?
- c. Est-ce que parfois tu aimerais être un autre ami que toi ?

7. Si un nouvel élève arrive dans votre classe et qu'il ne veut pas vraiment participer au programme de motricité parce qu'il ne se sent pas très bon dans les sports, qu'est-ce que vous lui diriez?

- Encore une fois, utiliser ce genre de formulation afin de revisiter certains concepts ayant ressortis de

l'analyse des questionnaires.

5. Avez-vous d'autres choses que vous aimeriez dire à la chercheuse qui fait ce projet pour lui expliquer pourquoi vous avez aimé, ou non, le programme de motricité ?

ANNEXE B



GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Questions à l'enseignant de la classe

Nous nous rencontrons en entrevue individuelle pour que vous puissiez nous expliquer l'impact que vous pensez que le programme de motricité a eu sur les élèves de votre classe. Nous cherchons à identifier des indicateurs qui nous permettraient d'explorer l'efficacité du programme auprès des élèves, et aujourd'hui nous aimerions nous pencher un peu plus sur l'estime de soi de l'enfant.

Les deux questions principales serviront d'amorces à la discussion. Les sous-questions seront utilisées au besoin afin d'orienter l'entrevue.

1. J'aimerais discuter avec-vous de votre expérience lors du programme en tant qu'enseignant (dans le cadre de l'évaluation d'implantation). J'aimerais que vous partagiez avec nous comment vous croyez que vos élèves ont vécu ce programme ?

a. Sentiez-vous que les enfants appréciaient, ou non, participer au programme de motricité? Quels commentaires entendiez-vous au sujet du programme?

- Explorer avec l'enseignant s'il a vu des changements quant à leur appréciation du programme au cours de l'année.

b. Qu'est-ce qui faisait, selon vous, que certains jeunes appréciaient le programme différemment que d'autres?

- Au besoin, explorer avec l'enseignant si les différences étaient liés au fait que certains jeunes aiment plus bouger, se sentent plus compétents, s'apprécient mieux, ou ont peur de ne pas être bon dans des activités sportives, plus que d'autres.

2. Selon vous, quels ont été les impacts du programme de motricité pour vos élèves ?

a. Avez-vous vu des progrès quant à leur acquisition d'habiletés motrices?

- Vérifier si c'était le cas pour la majorité des enfants; si non, explorer quels élèves ont moins progressé, selon l'enseignant, et pourquoi.

b. Avez-vous été surpris par les progrès, ou le manque de progrès, de certains jeunes ? Pourquoi.

- Ici, il faut tenter d'élucider des réponses qui nous permettraient de bien cibler nos indicateurs

d'efficacité – bref, caractériser les jeunes pour qui le programme a fonctionné, ou non.

Enseignant U : Un élève a coté plus faible pour la perception de la compétence physique (élève H)

Enseignant V : Deux élèves ont coté plus faible pour la perception de la compétence physique (élève P)

c. Pensez-vous que le programme a eu un impact sur l'estime de soi de certains élèves? Pourquoi?

- Prendre le temps de redéfinir ce qu'est l'estime de soi selon Harter.

Enseignant U : Deux élève ont cotés plus faible au niveau de l'estime de soi globale (élèves G et D)

Enseignant V : Deux élèves ont cotés plus faible au niveau de l'estime de soi globale (R et K)

- Donner des indicateurs de changements observables au niveau du comportement des enfants; confiance lorsqu'il aborde une activité, curiosité, initiation d'activité et indépendance pour se fixer des objectifs. Se décrit à l'aide de termes positifs et est fier de ses travaux. Également, l'enfant va démontrer des capacités d'adaptation lors de situations où un changement arrive ou bien lors d'une situation de stress. Il se démontrera confortable lors d'une transition et démontrera une tolérance à la frustration et persévéra.

3. Avez-vous des commentaires additionnels à nos offrir?

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Questions à l'enseignant en éducation physique

Nous nous rencontrons en entrevue individuelle pour que vous puissiez nous expliquer l'impact que vous pensez que le programme de motricité a eu sur les élèves du 2^e cycle de l'école. Nous cherchons à identifier des indicateurs qui nous permettraient d'explorer l'efficacité du programme auprès des élèves, et aujourd'hui nous aimerions nous pencher un peu plus sur l'estime de soi de l'enfant.

Les deux questions principales serviront d'amorces à la discussion. Les sous-questions seront utilisées au besoin afin d'orienter l'entrevue.

1. J'aimerais que vous partagiez avec nous comment vous croyez que vos élèves ont vécu ce programme ?

a. Sentiez-vous que les enfants appréciaient, ou non, participer au programme de motricité? Quels commentaires entendiez-vous au sujet du programme?

- Explorer avec l'enseignant s'il a vu des changements quant à leur appréciation du programme au cours de l'année.

2. Selon vous, quels ont été les impacts du programme de motricité pour vos élèves ?

a. Avez-vous vu des progrès quant à leur acquisition d'habiletés motrices?

- Vérifier si c'était le cas pour la majorité des enfants; si non, explorer quels élèves ont moins progressé, selon l'enseignant, et pourquoi.

b. Avez-vous été surpris par les progrès, ou le manque de progrès, de certains jeunes ? Pourquoi.

- Ici, il faut tenter d'élucider des réponses qui nous permettraient de bien cibler nos indicateurs

d'efficacité – bref, caractériser les jeunes pour qui le programme a fonctionné, ou non.

3. Depuis l'implantation du programme en motricité, avez-vous observé des changements de comportements chez les élèves en éducation physique ?

a. Avez-vous vu un impact sur la motivation des élèves à aller en éducation physique ou le contraire?

- Si c'est le cas pour certains élèves, vérifiez leur niveau de compétence en activité physique.

b. Selon vous, les élèves se sentent-ils davantage confiants lorsqu'ils pratiquent les sports en éducation physique ?

Enseignant U : Un élève a coté plus faible pour la perception de la compétence physique (élève H)

Enseignant V : Deux élèves ont coté plus faible pour la perception de la compétence physique (élève P)

- Si c'est le cas, vérifiez quel est le niveau de compétence de ces élèves et quels sont les sports pratiqués qu'ils semblent plus en confiance.

c. Pensez-vous que le programme a eu un impact sur l'estime de soi de certains élèves? Pourquoi?

- Prendre le temps de redéfinir ce qu'est l'estime de soi selon Harter.

Enseignant U : Deux élèves ont cotés plus faible au niveau de l'estime de soi globale (élèves G et D)

Enseignant V : Deux élèves ont cotés plus faible au niveau de l'estime de soi globale (R et K)

4. Avez-vous des commentaires additionnels à nous offrir?

ANNEXE C

Tableau présentant les résultats obtenus des élèves pour les domaines des aptitudes physiques et de l'estime de soi globale du questionnaire d'Harter

Élèves	Domaine des aptitudes sportives							Estime de soi globale						
Résultats/# Questions	3	9	15	21	27	33	Total :	6	12	18	24	30	36	Total :
A	4	4	4	3	4	4	23	1	4	4	4	4	4	21
B	2	4	3	1	4	4	18	1	4	4	4	4	4	21
C	4	4	4	4	3	2	21	4	4	4	4	4	4	24
D	4	1	4	4	4	4	21	1	1	3	4	3	2	14
E	2	3	4	2	2	2	15	3	3	4	4	4	2	20
G	1	3	4	1	4	2	15	4	2	1	3	1	2	13
H	1	1	3	2	2	2	11	1	4	3	3	4	4	19
I	4	4	4	3	4	4	23	3	4	4	4	4	4	23
J	2	3	4	3	4	3	19	4	4	4	4	4	4	24
K	4	2	3	3	4	4	20	2	2	3	3	2	2	14
L	1	3	2	2	1	2	11	4	4	2	1	2	2	15
M	4	1	4	4	1	4	18	4	3	3	3	4	3	20
N	4	1	4	3	1	1	14	1	2	3	4	4	2	16
O	3	4	3	1	3	2	16	4	3	4	4	4	3	22
P	3	2	2	2	3	3	15	2	3	2	3	2	4	16
Q	3	2	2	4	3	1	15	3	2	2	4	4	2	17
R	4	4	4	4	4	4	24	2	1	2	2	2	4	13

